

2.º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Mudam-se os tempos... muda-se o ensino? **Aprender História à distância (de um clique)**

Cátia Filipa Santos Almeida

M

2020



Cátia Filipa Santos Almeida

Mudam-se os tempos... muda-se o ensino? Aprender História à distância (de um clique)

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2020

*Technology will not replace great teachers but technology in the hands
of great teachers can be transformational.*
George Couros, 2019.

Sumário

Declaração de honra	4
Agradecimentos.....	5
Resumo.....	7
Abstract	8
Índice de Imagens	9
Índice de Tabelas	10
Índice de Gráficos	11
Lista de abreviaturas e siglas.....	12
Introdução	13
PARTE I – Uma narrativa digital do passado.....	19
1.Tecnologias Digitais – do conceito à prática	19
1.1. Tecnologia – a evolução de um conceito.....	19
1.2. As tecnologias digitais no ensino	24
1.3. As tecnologias digitais ao serviço da História	31
1.4. As tecnologias digitais e o professor – uma relação com altos e baixos	35
2.Aprender à distância	42
2.1. <i>E-learning</i> – uma modalidade de ensino diferente do habitual.....	42
2.2. Plataformas de ensino à distância – aplicações e potencialidades	49
3.O acesso às tecnologias digitais hoje – igualdade ou desigualdade?	53
PARTE II – Da teoria à prática	59
4.A Escola...do outro lado do ecrã	59
4.1. A Escola – Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida.....	59
4.2. Os alunos.....	63
5.Enquadramento metodológico – uma nova forma de ensinar	67
5.1. Saber para compreender – Ensinar para educar – As fichas	67
5.2. Tira a Prova dos Nove – O Inquérito.....	74
6.Apresentação e interpretação dos resultados	77
6.1. Apresentação dos resultados	77
6.2. Interpretação dos resultados	89
7.As dificuldades do ensino à distância – o caso específico dos professores	96
7.1. Apresentação dos resultados	97

7.2. Interpretação dos resultados	102
Considerações Finais.....	107
Referências Bibliográficas	114
ANEXOS	119
ANEXO 1	120
ANEXO 2	128
ANEXO 3	136
ANEXO 4	147
ANEXO 5	158
ANEXO 6	164
ANEXO 7	171
ANEXO 8	176

Declaração de honra

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

Porto, 30 de setembro de 2020

Cátia Filipa Santos Almeida

Agradecimentos

Considero-me, e sempre me considereei, uma pessoa grata. E o sentimento de gratidão não me desqualifica, nem me diminui. Pelo contrário, torna-me uma pessoa mais completa e feliz, porque é o reflexo de relações que construí, e que sou sortuda por ter. E qual o sentido da gratidão se não for partilhada? Investigar assemelha-se muitas vezes a uma longa e solitária travessia no deserto, mas, na verdade, trata-se de uma sucessão de etapas, repletas de diálogo, companhia e apoio. Como tal, compete-me agradecer a um grupo de pessoas que, através de sugestões atentas, ou simplesmente de palavras amigas, deram os maiores contributos para que este trabalho fosse concluído, em particular no contexto de isolamento a que fomos acometidos.

Em primeiro lugar, como não podia deixar de ser, estou grata à Professora Doutora Cláudia Ribeiro por toda a disponibilidade na orientação deste relatório, mas acima de tudo, pelo carinho, liberdade de traçar o meu próprio caminho e o apoio permanente que me reservou ao longo deste percurso, que nem sempre foi fácil. Sempre disponível, desde do primeiro momento, foi através das suas sugestões e conselhos que fomos capazes de ultrapassar as dificuldades. Porque se as boas ideias que este relatório possa ter se devem à professora, as suas falhas a mim se devem inteiramente. Por tudo isto e muito mais, o meu mais sincero obrigada!

Estou grata ao Professor Doutor Luís Alberto Alves, supervisor de estágio, pela sua generosidade, disponibilidade e sensibilidade, que muito contribuiu para a esperança de um dia ser professora de História.

Estou grata ao Professor Jorge Vieira, orientador de estágio, pela sua disponibilidade para ensinar, o seu apoio incondicional e a generosidade com que me recebeu, mas sobretudo pelo exemplo que representou para mim

Estou grata à Alexandra Carvalho, colega de estágio, pelo seu companheirismo, dentro e fora da sala de aula, pelo espírito de sacrifício, pela partilha de angústias, medos, mas também pelas muitas (felizmente!) gargalhadas. Fica a esperança de um dia nos voltarmos a encontrar numa Escola, para voltar a partilhar bons momentos, mas talvez com alguns cabelos brancos.

Estou grata ao Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida, na figura do Dr. José Ilídio Sá, diretor da escola, aos docentes, e aos funcionários, pela forma calorosa com que me acolheram e integraram, fazendo com que me sentisse em casa. Graças a estas pessoas, esta será para sempre a minha primeira escola (enquanto professora, claro!).

Estou grata pelos meus pais – Manuel e Linda – pela paciência, apoio e dedicação que me dedicaram. A eles, os meus autores, devo tudo o que tenho e tudo o que possa vir a ter...

Finalmente, estou grata pelo Rui, o meu melhor amigo e companheiro de todo um percurso académico de quase uma década. Estou-lhe grata pelas discussões científicas, pelo apoio incondicional e pela compreensão que sempre demonstrou ao longo de todos estes anos, acreditando sempre nas minhas capacidades e incentivando-me a seguir os meus sonhos, e a conseguir mais, prescindindo muitas vezes do seu próprio tempo.

Àqueles que não puderam ver este trabalho terminado, dedico-lhes esta investigação...

Resumo

Aproveitando um contexto inédito, do qual resultou a suspensão do tradicional modelo de ensino presencial, a presente investigação avalia e problematiza o impacto das tecnologias digitais no processo de ensino à distância, durante o surto de Covid-19. Nunca antes foi possível uma análise desta natureza com gerações tão jovens, distintas das anteriores pelo elevado nível de literacia digital. Por outro lado, tendo em consideração os desafios colocados pela pandemia, nunca foi tão pertinente discutir a integração tecnológica no ensino, já que facilitaram e possibilitaram a continuidade das aulas em Portugal. Com efeito, o presente relatório pretende 1) discutir a importância das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, a sua evolução e utilização como recurso pedagógico-didático; 2) analisar o impacto das tecnologias digitais no desenvolvimento da consciência cívica e espírito crítico; 3) aferir as vantagens e desvantagens do ensino à distância; 4) conhecer as dificuldades no processo de adaptação dos alunos e professores ao ensino à distância; 5) perceber o nível de desigualdade no acesso às tecnologias digitais pelos alunos.

A metodologia de trabalho está assente na elaboração e análise de três fichas, assentes na exposição de conteúdos e resolução de exercícios através da exploração de recursos digitais, incidindo em temáticas atuais e multidisciplinares (mas com uma forte componente histórica). Complementariamente, construímos um inquérito no qual os alunos expuseram as suas dificuldades nesta modalidade de ensino, expressaram a utilidade dos recursos digitais para as suas reflexões e o impacto das tecnologias digitais no seu aproveitamento escolar durante o ensino à distância.

Em suma, mudaram os tempos e, por consequência, mudou-se o ensino! Pretende-se, assim, avaliar a aprendizagem da História no modelo de ensino à distância, focando a questão da integração das tecnologias digitais na sala de aula.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais, ensino à distância, *e-learning*.

Abstract

Taking advantage of an unprecedented context, which resulted in the interruption of the traditional model of face-to-face teaching, this research evaluates and argues the impact of digital technologies in the distance learning process, during the Covid-19 outbreak. Never before has an analysis of this nature been possible, in particular with such young generations, unlike previous ones due to the high levels of digital literacy. On the other hand, taking into account the challenges posed by the pandemic, it has never been more pertinent to discuss technological integration in education, since they have facilitated and enabled the continuity of education in Portugal and the world. Indeed, this study intends to 1) discuss the importance of digital technologies in the teaching and learning process, and their evolution as a pedagogical-didactic resources; 2) analyze the impact of digital technologies on the development of civic awareness and critical thinking; 3) assess the advantages and disadvantages of distance learning; 4) learn the difficulties in the adaptation process of students and teachers to distance learning; 5) identify the inequalities in access to digital technologies by students.

The methodology is based on the elaboration and analysis of exercises, based on their the exploration and resolution, through the exploration of digital resources, focusing on current and interdisciplinary (with a strong historical component) topics. In addition, we applied a survey, in which the students exposed their difficulties in this teaching modality, expressed the usefulness of digital resources in their work, and the impact of digital technologies on their school performance during distance learning.

In short, times have changed, and consequently, teaching has changed! Thus we intend to evaluate the teaching of History within the distance learning model, focusing on the issue of integration of digital technologies in the classroom.

Key-words: Digital technology; distance learning; *e-learning*.

Índice de Imagens

Imagem 1 Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida – zona exterior.....	64
Imagem 2 Ficha 1 “O papel da mulher ao longo do século XX: um caminho para a igualdade”	70
Imagem 3 Ficha 2 “Direitos Humanos: passado, presente e futuro”	72
Imagem 4 Ficha 3 “Os Mass Media e as fake news”	74
Imagem 5 Resposta de um aluno da turma 9.º 6 à questão 5 da Ficha 1	78
Imagem 6 Resposta de um aluno da turma 9.º 2 à questão 5 da Ficha 1	79
Imagem 7 Resposta de um aluno da turma 9.º 5 à questão 5 da Ficha 1	79
Imagem 8 Resposta de um aluno da turma 9.º 2 à questão 1 da Ficha 2	80
Imagem 9 Resposta de um aluno da turma 9.º 6 à questão 6.3. da Ficha 2.....	80
Imagem 10 Imagem do vídeo realizado por dois alunos da turma 9.º 5 sobre os direitos humanos	80
Imagem 11 Resposta de um aluno da turma 9.º 2 à questão 5.1. da Ficha 3	81
Imagem 12 Resposta de um aluno da turma 9.º 5 à questão 5.1. da Ficha 3	81
Imagem 13 Pesquisa elaborada por um aluno da turma 9.º 6 na Ficha 3	82

Índice de Tabelas

Tabela 1 Vantagens do <i>e-learning</i>	49
Tabela 2 Análise das respostas à questão 4.2. “Outras”	102

Índice de Gráficos

Gráfico 1 Idade dos Alunos	83
Gráfico 2 Género	83
Gráfico 3 Número de dispositivos eletrónicos dos alunos	84
Gráfico 4 Tipologia de dispositivos eletrónicos	85
Gráfico 5 Problemas de ligação à Internet.....	85
Gráfico 6 Média de horas despendidas na elaboração de trabalhos, antes da pandemia.....	86
Gráfico 7 Média de horas despendidas na elaboração de trabalhos, durante a pandemia	86
Gráfico 8 Utilidade dos recursos digitais na reflexão dos temas propostos nas fichas de trabalho.....	87
Gráfico 9 Melhoria do aproveitamento escolar devido à utilização das tecnologias digitais, durante o período de ensino à distância.....	88
Gráfico 10 Dificuldades sentidas pelos alunos no processo de adaptação ao ensino à distância	89
Gráfico 11 Idades dos docentes.....	98
Gráfico 12 Género.....	98
Gráfico 13 Habilitações Literárias	98
Gráfico 14 Anos de serviço docente	99
Gráfico 15 Ciclos lecionados pelos docentes	99
Gráfico 16 Dificuldades sentidas pelos docentes durante o surto de Covid-19	100
Gráfico 17 Dificuldades sentidas pelos docentes durante o surto de Covid-19	101

Lista de abreviaturas e siglas

AEMGA – Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida

DGE – Direção-Geral da Educação

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGS – Direção-Geral de Saúde

ME – Ministério da Educação

MSI – Missão para a Sociedade da Informação

PT – Plano Tecnológico

PTE – Plano Tecnológico da Educação

TE – Tecnologia Educativa

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

Introdução

O périplo de uma ideia!

Confirmado primeiro caso de coronavírus em Portugal.

Segundo caso aguarda contra-análise.

(TSF, 2020)

Governo fecha todas as escolas a partir de segunda-feira até dia 9 de abril pelo menos.

(Diário de Notícias, 2020)

A 2 de março de 2020 foi noticiado e oficialmente confirmado o primeiro caso de o COVID-19, causado pela infeção pelo novo coronavírus (SARS-Cov-2)¹, em Portugal, uma doença acerca da qual pouco ou nada se sabia. Apenas tinham sido divulgados, no final do ano anterior, em novembro de 2019, os primeiros casos conhecidos na China. Dada a origem longínqua do problema, as possibilidades de ter algum tipo de consequência para o nosso país, “jardim à beira mar-plantado”, parecia algo muito remoto e pouco provável.

¹ A COVID-19 é uma doença causada pela infeção pelo novo Coronavírus (SARS-CoV2). O SARS-CoV-2 é o nome do novo vírus e significa *Severe Acute Respiratory Syndrome* (Síndrome Respiratória Aguda Grave) Coronavírus – 2. O termo COVID-19 designa a doença e significa Doença por Coronavírus, fazendo referência ao ano em que foi descoberta, em 2019 (MS, 2020). A doença manifesta-se predominantemente por sintomas respiratórios, nomeadamente, febre, tosse e dificuldade respiratória, podendo também existir outros sintomas, entre os quais, odinofagia (dor de garganta), dores musculares generalizadas, perda transitória do paladar ou do olfato, diarreia, dor no peito e dor de cabeça, entre outros. A pessoa infetada pode não apresentar sinais ou sintomas (assintomática) (DGS, 2020, p. 1).

Todavia, em poucos dias propagou-se por todo mundo, mudando em pouco tempo e de forma extraordinariamente impactante, a vida de biliões de pessoas. O número de casos subiu em vários países europeus, como Itália e Espanha, a um ritmo galopante. E em Portugal?

No nosso país a evolução da doença de Covid-19, declarada pela Organização Mundial de Saúde como pandemia a 11 de março de 2020, deu-se de forma gradual, com o número de casos a subir todos os dias.

Tendo em conta este panorama, o Governo Português promulgou, com o Decreto-Lei n.º 10-A/2020 de 13 de março, a suspensão das atividades letivas presenciais em todos os níveis de ensino.

Ficam suspensas as atividades letivas e não letivas e formativas com presença de estudantes em estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos e do setor social e solidário de educação pré-escolar, básica, secundária e superior e em equipamentos sociais de apoio à primeira infância ou deficiência, bem como nos centros de formação de gestão direta ou participada da rede do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I. P.

(Decreto-Lei n.º 10-A/2020, 2020, p. 6)

Com o fecho das escolas, a palavra de ordem passou a ser **adaptação**. A comunidade escolar teve apenas alguns dias para se ajustar a uma nova forma de ensino: o ensino à distância. Com a imposição desta modalidade de uma forma sem precedentes, o processo de ensino aprendizagem foi repensado no tempo possível e as restantes atividades letivas, como são exemplo as visitas de estudo, foram primeiro adiadas e, posteriormente, canceladas.

Neste cenário, a investigação até aí desenvolvida para o presente relatório de estágio teve forçosamente de ser revista e, consequentemente, adaptada. Resultou assim um ajuste temático, que passamos a explicar.

No início do ano letivo, o tema originalmente definido para o relatório de estágio foi *Ensinar o passado através do “futuro”: o digital ao serviço do Património – da reflexão*

à ação pedagógica. Com esta investigação pretendíamos conhecer o impacto da utilização das tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem, quando aplicadas ao património histórico. Com base numa visita de estudo, inicialmente prevista para o dia 25 de março de 2020, ao Centro de Interpretação do Românico, inaugurado em 2018, em Lousada, e ao Mosteiro de Pombeiro, em Felgueiras (dotando assim os alunos de uma perspetiva comparativa da apresentação do património histórico), aplicaríamos um questionário para compreender o impacto das tecnologias digitais na consolidação dos conteúdos lecionados nestes dois núcleos museológicos.

No entanto, quando foi noticiado, pelos diferentes meios de comunicação social o fecho das escolas, já nos tinha sido comunicado pela direção da Escola Dr. Manuel Gomes de Almeida que todas as visitas de estudo teriam de ser adiadas. Até então já tínhamos levado a cabo várias tarefas, tais como: a marcação das visitas guiadas ao Centro Interpretativo da Rota do Românico e ao Mosteiro de Pombeiro, e respetivo transporte; o desenvolvimento de um guia digital e questionário na aplicação *iBuildApp*; a entrega do formulário de autorização de participação na visita de estudo aos alunos; e, sobretudo, a preparação científica sobre o tema que pretendíamos desenvolver. Todavia, durante algum tempo, prosseguimos o nosso trabalho nos mesmos moldes, pois existia a perspetiva de retoma da normalidade após as férias da Páscoa e, conseqüentemente, das atividades letivas. Mas tal não aconteceu. As atividades presenciais não foram retomadas depois da pausa letiva, todas as visitas de estudo e restantes atividades foram canceladas e, portanto, era imperativo fazer alterações ao tema do nosso relatório de estágio.

Depois de uma reunião com a orientadora do presente relatório, consideramos pertinente reorientar a questão de partida e as hipóteses de investigação. Servindo-nos de um contexto completamente novo e inédito em Portugal e no mundo, vimos aí uma janela de oportunidade, e não deixando de lado as tecnologias digitais, passámos a estudar o impacto das tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem à distância durante o surto de Covid-19, deixando de lado o património histórico. De um cenário francamente negativo e cheio de incertezas, adveio a grande novidade desta investigação: a oportunidade de testar esta modalidade de ensino – *e-learning* – com um público

mais jovem (diferente dos estudos habituais sobre o tema, geralmente focados em adultos), mais vasto e de forma verdadeiramente intensa.

A presente investigação tem como objetivos: 1) discutir a importância das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, a sua evolução e utilização como recurso pedagógico-didático; 2) analisar o impacto das tecnologias digitais no desenvolvimento de uma consciência cívica e espírito crítico nos alunos; 3) avaliar as vantagens e desvantagens do ensino à distância; 4) conhecer as dificuldades no processo de adaptação dos alunos e professores ao ensino à distância; 5) perceber o nível de desigualdade no acesso às tecnologias digitais pelos alunos durante o processo de ensino à distância.

Para responder à nossa questão de partida foi adotada uma metodologia de trabalho centrada na elaboração de um conjunto de fichas de atividades, com exercícios que recorrem às tecnologias digitais, tanto de um ponto de vista de exposição, como de resolução.

Quanto às temáticas abordadas nas fichas de trabalho aplicadas às turmas do núcleo de estágio existem alguns esclarecimentos essenciais a fazer. Devido às diretrizes emanadas pelo Departamento de Ciências Sociais e Humanas do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida (que tiveram por base o decreto de suspensão das atividades letivas promulgado a 13 de março de 2020, omissos no que concerne à obrigatoriedade de lecionar conteúdos novos), não nos foi possível continuar a abordar as restantes matérias do Programa de História do 3.º ciclo do Ensino Básico. Com base neste critério, estando impedidos de lecionar novos conteúdos através de exercícios autónomos orientados, optámos por incidir em temáticas atuais, multidisciplinares (mas com uma forte componente histórica, afloradas ao longo dos diversos temas do Programa da disciplina), problematizadoras e, sobretudo, que estimulassem o espírito crítico e sentido cívico, a capacidade de diálogo e discussão entre alunos, bem como as competências de trabalho autónomo com recurso ao universo das tecnologias digitais. Assim, alinhámos a nossa investigação, de forma muito direta, com alguns dos propósitos fundamentais do ensino e aprendizagem para os alunos – “o desenvolvimento da sua autonomia, do seu sentido crítico e do trabalho colaborativo” (Goulão, 2011, p. 14).

Tendo em consideração os objetivos das fichas de trabalho, selecionámos os seguintes temas: 1) O papel da mulher; 2) Os Direitos Humanos; 3) As *Fake news*.

Desta forma, com a realização destas tarefas, pretendemos ir ao encontro dos objetivos dos diversos programas implementados pelo Ministério da Educação a partir da década de 80 do século XX² (que fomentaram e formalizaram a implementação das tecnologias digitais nas escolas portuguesas), e estimular as competências e valores transmitidos aos alunos pela escola durante a escolaridade obrigatória, evidenciados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017):

Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão: dotado de literacia cultural, científica e tecnológica que lhe permita analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia; livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia; capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação [...]. (ME, 2017, p. 10)

Tendo em conta os critérios acima referidos, construímos um conjunto de tarefas que tiveram como base a exposição de conteúdos e resolução de exercícios através da exploração de recursos digitais e conteúdos online, nomeadamente, vídeos, notícias, sites institucionais, cronologias interativas, entre outros. Estes exercícios requeriam e avaliavam a capacidade do aluno de aprender de forma autónoma e expressar de forma crítica a sua aprendizagem.

Após a resolução, e posterior correção e discussão dos temas abordados nas fichas de trabalho, foi aplicado um inquérito, também em suporte digital (*Google Forms*), que possibilitou não só que os alunos expusessem as suas dificuldades na utilização

² A partir da década de 1980 foram implementados pelo Ministério da Educação vários programas que tinham como objetivo implementar as TIC nas escolas portuguesas. Destacamos o Projeto Minerva (1985); Programa Nónio Século XXI (1996) e Internet nas Escolas (1997); Plano Tecnológico da Educação (2007), entre outros. (Martins, 2012, p. 2).

desta modalidade de ensino, como também a utilidade deste tipo de recursos para as suas reflexões, e o impacto das tecnologias digitais no seu processo de ensino aprendizagem.

Paralelamente ao inquérito apresentado aos alunos, considerámos pertinente e enriquecedor para a nossa investigação conhecer também as dificuldades de um outro elemento da comunidade escolar: os professores. Adotando a mesma metodologia, realizámos, também em suporte digital, um inquérito aos docentes de História da Escola Dr. Manuel Gomes de Almeida para perceber as dificuldades sentidas na adaptação ao ensino à distância.

Deste modo, o relatório estrutura-se em torno de dois capítulos principais. O primeiro, intitulado *Uma narrativa digital do passado* foca-se numa revisitação crítica e diacrónica dos conceitos de tecnologias digitais e e-learning; no estudo da sua aplicação ao processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História; na enumeração dos recursos digitais disponíveis gratuitamente durante o contexto de pandemia, e numa reflexão sobre a utilização das tecnologias digitais pelos professores. O segundo capítulo denominado *Da teoria à prática* centra-se na caracterização dos intervenientes no presente estudo, na descrição da metodologia e instrumentos utilizados para recolher informação, e na apresentação e interpretação dos dados obtidos.

Em suma, dado o contexto pandémico e as suas consequências no sistema de ensino, nunca foi tão relevante, nem possível, estudar o impacto das tecnologias digitais no ensino à distância. De um tempo novo, poderá nascer uma nova forma de ensinar e de aprender. Houve, ou parece ter havido, uma mudança de paradigma. Talvez esta pandemia tenha sido o catalisador de uma transformação sem precedentes, há muito necessária e reivindicada. Esta é uma oportunidade de renovar as nossas escolas, estagnadas em diversos aspetos em modelos do passado, pouco adequados à Sociedade de Informação do século XXI e em pouco motivadores para as novas gerações de alunos. Este é, então, o cenário ideal para compreender de modo mais profundo o impacto de um novo mundo digital no processo de ensino aprendizagem à distância, cujas conclusões espera-se que representem um contributo, ainda que modesto, para que esta modalidade de ensino seja vista como uma alternativa viável ao ensino presencial.

PARTE I – Uma narrativa digital do passado

1. Tecnologias Digitais – do conceito à prática

1.1. Tecnologia – a evolução de um conceito

Pré-História – Antiguidade – Idade Média – Idade Moderna – Idade Contemporânea. Através de uma breve enunciação das diferentes épocas da História, fica evidente que existe um ponto comum a todas elas – a vontade do ser humano transmitir informação e comunicar. Para atingir tal objetivo, as diferentes sociedades desenvolveram novas técnicas, tais como a linguagem oral e a escrita, designadas também de tecnologias, pois é errado pensarmos que este conceito remete apenas para novidades de última geração. Na verdade, a tecnologia esteve sempre associada a processos de evolução, aperfeiçoamento e simplificação das formas de comunicação.

Com o objetivo de intensificação e melhoramento da capacidade de comunicação, o Homem, no século XIX, desenvolveu outras tecnologias para chegar a maior número de pessoas, tais como o telégrafo, o correio, o telefone, a rádio e a televisão. Posteriormente, na segunda metade do século XX, com a invenção e expansão do computador e da Internet surgiu uma nova forma de difundir a informação, e passou a ser possível partilhar conteúdos que chegariam a um público cada vez mais alargado, e de forma quase imediata. Surgiram assim as novas tecnologias de informação e comunicação produzidas através da articulação de um conjunto de programas (*software*) e um equipamento físico (*hardware*), que sob a forma de imagem, som ou texto transmitia uma determinada informação (Simão, 2012, p. 27)

Com a crescente penetração das novas TIC no mundo foi possível diminuir a distância e o tempo de comunicação e transferência de informação entre comunidades anteriormente isoladas e separadas, fenómeno este com naturais repercussões a nível mundial, nomeadamente na economia, na política e na sociedade. Contudo, nem tudo foi positivo. As diferenças no acesso à informação e sua posterior utilização potenciaram

também desigualdades no uso das tecnologias, originando grupos de infoexcluídos, tema que abordaremos à *posteriori*.

No entanto, é fundamental definirmos concretamente o que se entende pelo termo tecnologia e todos os outros conceitos que são utilizados para nomear a tecnologia usada no âmbito do ensino, para que seja possível aplicá-lo enquanto conceito operativo.

Se consultarmos a definição de tecnologia num dicionário de Língua Portuguesa, deparamo-nos com diversas definições, das quais destacamos a seguinte: “conjunto dos instrumentos, métodos e processos específicos de qualquer arte, ofício ou técnica”³. É uma definição muito abrangente, pois qualquer instrumento utilizado numa determinada arte pode ser considerado uma tecnologia. Será que um caderno ou uma caneta poderão então ser considerados *tecnologia*? Apesar de fazerem parte do processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos portugueses, estes elementos não podem ser considerados, atualmente, tecnologias. Todavia, quando estes instrumentos surgiram pela primeira vez foram considerados um *upgrade* em relação à lousa e ao giz que se utilizava à época nas atividades escolares, e logo uma tecnologia. Como vemos, o conceito de tecnologia é um conceito complexo, polifacetado, e mutável, intimamente ligado a um tempo e a um espaço (Costa, 2019, p. 36).

Tendo em conta a nossa área de estudo, é essencial percebermos os diferentes conceitos que se usam para descrever a tecnologia utilizada no ensino. Novas tecnologias, NTIC (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação), Tecnologia digital e Tecnologia educativa, são conceitos usados nos documentos oficiais, mas também pela comunicação social e pela sociedade de forma indistinta para descrever uma realidade muito concreta – a tecnologia utilizada no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Sara Guerreiro (2013), a efemeridade do significado dos dois termos, que compõem a expressão “novas tecnologias”, faz com que seja difícil encontrar uma

³ *tecnologia* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-09-22 13:12:14]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/tecnologia>

definição satisfatória. De acordo com a autora, o “que hoje é novo, amanhã já não o é, e a noção que temos de tecnologia altera-se dependendo da perspetiva com que a olhamos” (Guerreiro, 2013, p. 11). Com efeito, existiu e permanece uma constante alteração e atualização da tecnologia, o que complicou a formulação de uma definição, isenta de problemas, que abarcasse este aspeto transitório, endémico ao próprio termo. Segundo Cristiano Ferreira, as novas tecnologias devem ser vistas como:

O conjunto de técnicas e de ferramentas tecnológicas (computadores, periféricos, internet, dispositivos audiovisuais, multimédia e gadgets informáticos), que facilitam as tarefas de armazenamento, processamento e comunicação de informação, com o objetivo de a transmitir de um modo simples, rápido e seguro, adaptando-se às necessidades temporais e aos desenvolvimentos técnicos registados. (Ferreira, 2015, p. 25)

Por sua vez as Tecnologias de Informação e Comunicação – vulgarmente designadas de TIC – podem ser definidas como um “conjunto de equipamentos técnicos e procedimentos recentes que permitem o tratamento e a difusão de informação de forma mais rápida e eficiente”⁴. Uma outra definição, avançada por Ana Gonçalves (2012), refere-se às TIC como “transmissão de informação através de redes de computadores e meios de comunicação” (Gonçalves, 2012, p. 3). Esta última definição, sem contrariar a primeira, ilustra o nexo cada vez mais pertinente entre a informática, telecomunicações e diferentes media eletrónicos com a comunicação (Gonçalves, 2012).

Por seu lado, quando abordamos este conceito num contexto educativo apenas se refere, de acordo com Ferreira, “ao emprego de recursos tecnológicos como ferramenta para aprimorar o ensino, [ou seja, é] usar a tecnologia a favor da educação, promovendo mais o desenvolvimento socioeducativo e um melhor acesso à informação” (Ferreira, 2015, p. 26). Assim, na nossa opinião, esta definição parece limitada por ser muito focada na questão do «aprimoramento» do ensino, ou seja, como um recurso

⁴ *tecnologia* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-09-22 13:16:59]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/tecnologia>

complementar, ao invés de ser uma ferramenta perfeitamente integrada nas metodologias de ensino.

Um outro conceito utilizado é a tecnologia digital, que surgiu durante o século XX, e que instigou uma mudança nas formas de armazenamento e difusão da informação. Segundo Ana Elisa Ribeiro, tecnologia digital é um

conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem para nós na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem que conhecemos (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal), são traduzidos em números, que são lidos por dispositivos variados, que podemos chamar, genericamente, de computadores.⁵ (Glossário CEALE - termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores).

Daqui resulta que, tendo em conta o tema do presente relatório, tecnologias digitais parece ser o termo mais adequado para descrevermos as tecnologias que utilizamos no processo de ensino e aprendizagem à distância. É importante referir que todos os recursos que foram usados na elaboração e realização das fichas de trabalho aplicadas às turmas do núcleo de estágio, são, na sua base, em linguagem binária, isto é, em zeros e uns. Vídeos, sites institucionais, notícias em jornais *online*, Internet, fotografias, PDF, processador de texto, são exemplos de tecnologias digitais utilizadas nesta nova modalidade de ensino por docentes e discentes.

Por último, abordamos um conceito amplamente utilizado quando se fala do inclusão das tecnologias no ensino – Tecnologia Educativa (TE).

⁵ Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital>
Consultado a 19/08/2020.

A TE é uma disciplina que integra várias correntes científicas e que ao longo do século XX tem sofrido consecutivas evoluções (Martins, 2012, p. 20). Segundo Maria Martins⁶, a UNESCO identificou duas perspetivas da Tecnologia Educativa:

uma nascida pela utilização de meios tecnológicos para fins educativos como a televisão, computadores, outros elementos de hardware ou software; outra num sentido mais amplo e mais recente, como o modo de conceber, aplicar e avaliar o processo de ensino/aprendizagem, tendo em conta os recursos técnicos e humanos, em função de metas e de objetivos traçados (Martins, 2012, p. 21).

Todavia, a *Association for Educational Communications and Technology* viria a propor uma definição de TE que congrega as duas visões anteriormente expostas: “é o estudo e a prática ética de facilitar a aprendizagem e melhorar o desempenho através da criação, uso e gestão de processos tecnológicos e recursos apropriados” (Martins, 2012, p. 22). Muñoz–Repiso (2003) também sugere uma definição de Tecnologia Educativa muito semelhante à da AECT: “é um campo de estudo que reflete sobre os recursos tecnológicos na sua dimensão educativa, tratando de otimizar os processos de ensino aprendizagem e analisar as repercussões do desenvolvimento tecnológico nos processos formativos (Muñoz-Repiso, 2003, p. 165).

Por fim, outra definição que nos parece muito completa, e que respeita as características essenciais do conceito de Tecnologia Educativa é proposta por Jafar Ahmadigol. Diz o autor que TE significa um «sistema dinâmico de estudo e ação moral com o objetivo criar um ambiente interativo para a atividade dos alunos, para que a sua educação e aprendizagem seja rápida, fácil e duradoura em harmonia com seus interesses e características» (tradução de Ahmadigol, 2016, p. 1).

Apesar de no contexto da educação se utilizarem frequentemente os conceitos que definimos, como foi possível perceber, não existe atualmente uma compreensão

⁶ Sobre a investigação produzida sobre Tecnologia Educativa entre 2000 e 2010, veja-se Martins, M. A. (2012). *A investigação em Tecnologia Educativa entre 2000 e 2010 em Portugal*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal.

clara e ecuménica das diversas expressões e termos utilizados para nomear as tecnologias usadas para fins educativos. A evolução dos conceitos e a própria natureza transitória dos termos que os compõem, ao longo do século XX e XXI, dificultou a definição de cada um deles, sendo que o aparecimento de novos meios tecnológicos colocados ao serviço do ensino e as diferentes linhas de pensamento sobre a utilização destes no âmbito educativo adensou a dificuldade em definir tais conceitos.

1.2. As tecnologias digitais no ensino

A Sociedade da Informação exige uma contínua consolidação e actualização dos conhecimentos dos cidadãos. O conceito de educação ao longo da vida deve ser encarado como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes, aptidões e da sua capacidade de discernir e agir. A escola desempenha um papel fundamental em todo o processo de formação de cidadãos aptos para a sociedade da informação e deverá ser um dos principais focos de intervenção para se garantir um caminho seguro e sólido para o futuro. (MSI, 1997, p. 43)

O Livro Verde (1997) enfatiza a importância de uma educação ao longo da vida, isto é, os cidadãos ao estarem integrados na Sociedade da Informação devem consolidar e atualizar constantemente os seus conhecimentos para não se tornarem “analfabetos das tecnologias de informação” (MSI, 1997, p. 19).

Mais uma vez, a escola é essencial em todo este processo. Ao tentar acompanhar as mudanças económicas, sociais e tecnológicas da sociedade, esta instituição que prepara os futuros profissionais para o mercado de trabalho tem o dever de se reinventar concebendo um ensino que vai, cada vez mais, ao encontro das exigências de um mundo dominado pelas tecnologias. Por essa razão, é essencial existir nesta área um investimento contínuo para garantir que os alunos tenham acesso às TIC no seu processo de ensino aprendizagem, permitindo que este seja um método mais criativo e diversificado,

e promovendo uma aprendizagem independente e permanente de acordo com as necessidades individuais dos discentes, desenvolvendo assim competências e valores que serão indispensáveis para o seu futuro.

Tendo em consideração as informações veiculadas no Livro Verde e em outros documentos oficiais, o Ministério da Educação implementou uma série de projetos, no final do século XX, que tinham como objetivo principal: “modernizar a escola [e, sobretudo,] criar as condições físicas que favoreçam o sucesso escolar dos alunos” (PTE, 2007, p. 6563), integrando desta forma as novas tecnologias no ensino português. O conjunto destes projetos está integrado numa reforma global do sistema educativo deliberada em Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86 de 22 de janeiro: “urge atacar frontal e decididamente as causas profundas que estão na raiz dos principais problemas que vêm, cronicamente, sendo identificados, o que implica uma reforma global e coerente das estruturas, métodos e conteúdos do sistema” (ME, 1986, p. 204). Neste âmbito, foi criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), que detinha diversas funções como a realização de estudos; elaboração de diplomas legais e organização de programas de aplicação com o objetivo de “descentralizar a administração educativa nos planos institucional, regional e local, modernizar o sistema de ensino na sua organização estrutural, curricular, nos métodos e técnicas da sua prática e valorizar os recursos humanos disponíveis” (Silva, 2001, p. 124).

Tendo por base este espírito de reforma, surge em 1985 o projeto Minerva⁷ – Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização e Atualização – com o objetivo de introduzir as TIC no ensino não superior em Portugal. Este programa realizou-se em três etapas: na primeira denominada de *fase-piloto*, formaram-se as equipas de dinamização do projeto, e definiram-se as infraestruturas essenciais para a sua execução e as estratégias e prioridades de investimento (1985-1988); na segunda deu-se o arranque efetivo do projeto com um crescimento exponencial do número de escolas envolvidas (1988-1992); e, por fim, na terceira fase, dá-se a conclusão do projeto Minerva (Ponte, 1994, pp. 14-17).

⁷ Despacho 206/ME/85 – Diário da República n.º 263/1985, Série II de 1985-11-15.

Efetivamente, tendo em conta o projeto Minerva (1985-1994) e a Reforma Educativa assíncrona (1986-1993), a transição entre a década de 80 e 90 do século XX foi um período vital, apesar do seu carácter necessariamente preambular, no processo de integração e fomento da utilização das TIC no sistema de ensino português.

No entanto, apesar do mérito de ter lançado “as bases para novos progressos das escolas no domínio das TIC” (Silva, 2001, p. 129), o Minerva suscitou igualmente uma série de problemas crónicos, nomeadamente, “a escassez dos recursos, a falta da criação de infra-estruturas e de sistemas de actualização e manutenção de equipamentos, bem como a falta de uma política adequada na formação contínua de professores” (Silva, 2001, p. 129). Aliás, alguns dos problemas que ainda hoje persistem na maioria das escolas portuguesas, e que a atual pandemia veio evidenciar.

Na segunda metade da década de 90 do século XX foram implementados mais dois projetos sob a tutela do Ministério da Educação: o Programa Nónio – Século XXI divulgado em outubro de 1996⁸, e o Programa Internet nas Escolas lançado em 1997, focados nas tecnologias multimédia e nas redes de comunicação. O primeiro projeto (1996-2002) tinha como objetivo “apoiar e adaptar o desenvolvimento das escolas às novas exigências colocadas pela Sociedade da Informação” (Silva, 2002, p. 8). Para isso eram necessários novos conhecimentos, práticas e infraestruturas em contínuo desenvolvimento e atualização. Durante o seu período de vigência apoiou um total de 430 projetos, mas que incidiram apenas em 5% das escolas do ensino público (Silva, 2004, p. 24), tendo assim um alcance residual no panorama geral do ensino português. Por outro lado, o Centro de Competências, organismo criado por este programa, proporcionou formação aos docentes numa perspetiva de integração das TIC no currículo, existindo assim uma atualização e desenvolvimento dos conhecimentos informáticos dos professores.

⁸ Despacho 232/ME/96 - Diário da República n.º 211/1996, Série II de 1996-09-11.

Como referimos anteriormente, a par deste projeto, o Ministério da Ciência e da Tecnologia coordenou o Programa Internet na Escola (1997-2002), que teve como finalidade equipar todas as escolas com um computador ligado à internet. Apesar de no início do programa este excluir as escolas do 1.º ciclo, estas acabaram por ser incluídas em 2000. Este projeto teve um papel essencial na integração das TIC na escola, sendo de assinalar que foi o programa que teve o contributo mais significativo para o apetrechamento das escolas de 1.º ciclo em meios informáticos. (Silva, 2004, p. 24).

Um inquérito aplicado em 2000 às escolas públicas, pelo Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento (DAPP), com o intuito de verificar as condições dos equipamentos informáticos e aplicação das TIC em contexto escolar, concluiu que apenas 35,6% das escolas de 1.º ciclo possuíam computador, por oposição aos 90,7% das escolas dos níveis seguintes (Silva, 2004, p. 25). Tendo em conta os resultados obtidos, conclui-se que apesar de o Programa Internet na Escola ter sido aquele que mais contribuiu para o apetrechamento das escolas do 1.º ciclo, este apenas incluiu estas escolas em 2000, havendo um período muito curto entre a intervenção do programa e a aplicação do inquérito. Assim, facilmente se justifica a diferença abismal nos resultados dos inquéritos entre as escolas do 1.º ciclo e as dos restantes níveis. Em suma, estes resultados não invalidam ou diminuem o impacto inegável que este projeto teve na integração das TIC no âmbito escolar. Pelo contrário, demonstram o seu enorme efeito positivo.

No entanto, este inquérito concluiu ainda que apesar de o Programa Internet na Escola ser, inegavelmente, o que surtiu mais efeito ao nível dos equipamentos informáticos, foi largamente superado pelo Programa Nónio Século XXI ao nível da formação contínua de professores e na utilização do computador na prática letiva (Silva, 2004, p. 26).

Em 2007, o XVII Governo Constitucional criou o Plano Tecnológico (PT), que pretendia “promover o desenvolvimento e reforçar a competitividade do país” (Martins, 2012, p. 6). Na sequência e no âmbito da aprovação deste plano, no qual a educação era

um dos principais eixos estratégicos, surge o Plano Tecnológico Educativo (PTE)⁹. Aprovado a 18 de setembro de 2007, o PTE organizava-se em três eixos de ação: Tecnologia, Formação e Conteúdos. Antes da sua aprovação foi realizado um estudo preparatório para identificar as barreiras à modernização tecnológica do ensino português que concluiu que existiam fragilidades em todos os eixos de ação mencionados. No que diz respeito à Tecnologia, este estudo diagnóstico apontou a necessidade de atualizar os equipamentos informáticos e otimizar a conectividade à internet nas escolas; no eixo Formação identificou a insuficiente formação dos docentes nas TIC; e nos Conteúdos verificou a importância da utilização das plataformas virtuais no processo de ensino aprendizagem. (ME, 2007, p. 6564).

O objetivo principal do PTE era que até 2010, Portugal estivesse entre os 5 países europeus mais avançados na modernização tecnológica do ensino (ME, 2007, p. 6566). Para atingir este objetivo principal foram definidas metas para o período de 2007–2010:

- Atingir o rácio de dois alunos por computador com ligação à Internet em 2010;
- Garantir em todas as escolas o acesso à Internet em banda larga de alta velocidade de pelo menos 48 Mbps em 2010;
- Assegurar que, em 2010, docentes e alunos utilizam TIC em pelo menos 25 % das aulas;
- Massificar a utilização de meios de comunicação eletrónicos, disponibilizando endereços de correio electrónico a 100 % de alunos e docentes já em 2010;
- Assegurar que, em 2010, 90 % dos docentes veem as suas competências TIC certificadas;
- Certificar 50 % dos alunos em TIC até 2010.

(ME, 2007, p. 6567)

Em 2010, segundo o relatório PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), Portugal estava efetivamente num lugar cimeiro no uso da tecnologia na educação. Mas nem tudo seriam boas notícias. Precisamente a partir desse ano de 2010, marcado pelo início da crise financeira em Portugal (com prejuízos graves até no provi-

⁹ Resolução do Conselho de Ministros nº131/2007 – Diário da República, 1.ª série – Nº 180 – 18 de setembro de 2007.

mento de serviços básicos), o avanço tecnológico observado até então, e consequentemente o ensino, acabou por ser francamente lesado. Segundo notícias recentes¹⁰, a falta de investimento continuado e persistente nesta área teve consequências graves para a modernização tecnológicas das escolas portuguesas. Segundo Fernanda Ledesma, presidente da Associação Nacional de Professores de Informática,

desde de 2010 que os computadores e as infraestruturas das escolas continuam as mesmas às quais acresce o desgaste do uso continuado e a velocidade da Internet é uma desgraça. Passaram oito anos desde o PTE e nunca mais houve um investimento sistemático ou estruturado nem gradual, o que ao nível das tecnologias é uma imensidão de tempo¹¹. (Declaração de Fernanda Ladesma, 2018)

O investimento de 400 milhões de euros feito através do Plano Tecnológico Educativo teve resultados positivos a curto prazo. No entanto, os resultados a longo prazo apenas demonstram que um investimento contínuo é a única forma de garantir uma efetiva modernização tecnológica do ensino, capaz de integrar as tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem.

Como vimos, diferentes programas, circunscritos no tempo, foram introduzidos ao longo de quarenta anos pelos sucessivos governos portugueses, como resposta à necessidade de o sistema de ensino tentar responder aos desafios lançados pela Sociedade de Informação. A integração das TIC no processo de ensino aprendizagem e o apetrechamento das escolas foram objetivos imperativos. Todavia, é importante referir que nenhuma nova competência resulta automaticamente da introdução de uma tecnologia, mas sim do seu uso sistemático no contexto de experiência pessoal e coletiva – designada de aprendizagem cumulativa (Gonçalves, 2012, p.10). Por esse motivo, é imprescindível um investimento contínuo no equipamento das escolas portuguesas com meios tecnológicos atualizados e na formação contínua de docentes e alunos, para que

¹⁰ Disponível em <https://tek.sapo.pt/noticias/computadores/artigos/escolas-do-futuro-continuam-obsoletas-e-tem-cada-vez-menos-computadores> . Consultado a 20/08/2020.

¹¹ Disponível em <https://tek.sapo.pt/noticias/computadores/artigos/plano-tecnologico-da-educacao-dez-anos-depois-como-estao-as-escolas-do-futuro>. Consultado a 20/08/2020.

estes desenvolvam competências nesta área, tornando-se aptos a integrar a Sociedade de Informação. Além dos projetos supramencionados, o Ministério da Educação continua a incitar à utilização das tecnologias digitais no ensino através de documentos oficiais, como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017). Segundo este diploma, o aluno deve articular o saber científico, técnico e tecnológico para obter competências, tais como a “criação de produtos dos diferentes contextos naturais, tecnológicos e socioculturais, em atividades experimentais, projetos e aplicações práticas desenvolvidos em ambientes físicos e digitais” (ME, 2017, p. 22).

Como podemos observar as tecnologias digitais tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico e interativo, tanto para os docentes como para os alunos. Para os primeiros, a preparação das aulas é facilitada, porque o acesso a diferentes conteúdos (imagens, vídeos, documentários, filmes) sobre um determinado tema, o seu armazenamento e posterior, apresentação estão todos no mesmo local – o computador (Monteiro, 2017, p. 44). Para os alunos estas contribuem para uma maior motivação e até uma possível melhoria no seu aproveitamento. Por isso, as tecnologias não devem ser vistas apenas como ferramentas de apoio, mas como elementos que permitem inovar e flexibilizar os métodos utilizados no processo de ensino aprendizagem (Martins, 2012, p. 23), devendo ser integradas criativamente no currículo de cada disciplina. Contudo, para que as tecnologias digitais cumpram a sua função é necessário que os atuais alunos – designados de “nativos digitais” – desenvolvam capacidades de análise, de crítica e de validação das fontes de informação, úteis na formação do seu conhecimento apoiado nas tecnologias¹². Com efeito, além de ser importante que os alunos possuam competências no manuseamento dos equipamentos, deve também ser estimulado um sentido crítico apurado para distinguir as informações relevantes e verdadeiras, das falsas e acessórias.

¹² A propósito das capacidades dos alunos de análise e validação das fontes de informação, veja-se Seixo, J. (2019). *Ó 'stor, isso são fake news! - A literacia mediática e a construção do conhecimento histórico através de textos jornalísticos* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto. Portugal.

Como vimos, as tecnologias digitais trouxeram novas formas de trabalho para o tradicional processo de ensino aprendizagem, permitindo que professores e alunos, atualmente, tenham acesso a experiências mais diferenciadas e criativas, fomentando um ensino autónomo e adequado às necessidades e perfil dos alunos do século XXI.

1.3. As tecnologias digitais ao serviço da História

A integração e utilização generalizada das tecnologias digitais no ensino foram objetivos definidos pelos diversos programas criados pelo Ministério da Educação com o intuito de realizar uma modernização tecnológica do ensino em Portugal.

Em virtude da nossa formação como futuros docentes, interrogamo-nos sobre as potencialidades que as tecnologias digitais podem aportar para a aprendizagem da História, uma disciplina habitualmente caracterizada pelos alunos de «*aborrecida*» e sem qualquer valor instrumental mesurável para o seu futuro profissional e pessoal.

No entanto, para perceber as potencialidades desta articulação, temos de conhecer a predisposição de ambos os atores do processo de ensino aprendizagem para incluir as tecnologias digitais no seu quotidiano letivo: alunos e professores. No que diz respeito aos alunos, estes cresceram num ambiente onde a tecnologia faz parte do seu quotidiano, e como resultado, não têm dificuldades no seu manuseamento e conseguem facilmente “pensar, também na escola, de uma forma diferente das gerações anteriores” (Trindade, 2015, p. 207), isto é, uma escola onde os equipamentos eletrónicos são usados nas práticas pedagógicas do quotidiano. Todavia, apesar da facilidade que os alunos apresentam no manuseamento das tecnologias existem aspetos que devem ser trabalhados, tais como: a capacidade de seleção criteriosa do conhecimento; desenvolvimento de um espírito crítico quando estão perante uma grande quantidade de informação; e saber explorar as ferramentas que estão à sua disposição e daí retirar o conhecimento útil para a sua formação académica, profissional e pessoal. O que podemos concluir é que os nossos alunos apresentam “literacia digital”, isto é, a competência de interagir com a tecnologia, mas não apresentam uma verdadeira “fluência digital”, isto é, uma “prática continuada do uso da tecnologia conseguindo, a partir de um uso

correto, atingir os objetivos desejados” (Trindade, 2017, p. 138), que neste caso concreto são os conteúdos da disciplina de História. Contudo, para que isso aconteça, o aluno deve ter ao seu dispor um conjunto de ferramentas o mais atualizado possível, para que possa acompanhar as exigências socialmente impostas (Gonçalves, 2012, p. 12). E quem poderá ajudar os alunos a trabalhar estas competências? Os professores e encarregados de educação têm uma responsabilidade acrescida na formação dos jovens, no que diz respeito à utilização benéfica, útil e enriquecedora das tecnologias digitais. Os encarregados de educação, na sua vivência quotidiana, podem ajudar os seus filhos na utilização dos equipamentos tecnológicos, de uma forma responsável e proveitosa para a formação do seu conhecimento autónomo, definindo momentos específicos da sua utilização e quais as informações que devem consultar.

Por sua vez, os professores têm uma responsabilidade acrescida, pois são responsáveis pela transmissão de conhecimento que será essencial na formação académica e profissional dos alunos. Como habitualmente, são de gerações muito mais velhas do que os atuais alunos, tendo em conta o caso específico da disciplina de História, onde os atuais docentes apresentam uma média de idades situada nos 51 anos (Ferreira, 2018, p. 65), é mais difícil a adaptação destes docentes ao mundo digital. Como é frequente que as novidades tecnológicas estejam disponíveis para alunos e professores ao mesmo tempo é habitual que os docentes se defrontem com alguma “tecnofobia” (Lencastre & Araújo, 2007, p. 626), resistindo ao desenvolvimento de metodologias e estratégias baseadas em equipamentos e plataformas digitais. Tendo em conta estes constrangimentos, as tecnologias digitais são vistas frequentemente pelos docentes como um “mero recurso e não verdadeiramente como uma estratégia integrada num pensamento e prática pedagógica” (Trindade & Ribeiro, 2016, p. 180). Por essa razão, é fundamental a formação contínua para os docentes nesta área, mas também deve ser tomada em conta na formação inicial de professores, tema que aprofundaremos no ponto seguinte.

Agora que conhecemos as diferentes perspetivas da utilização das tecnologias digitais em sala de aula foquemo-nos no caso específico da disciplina de História.

Numa perspetiva mais global, as tecnologias quando são articuladas com a História facilitam o acesso e a compreensão de contextos históricos complexos. Um exemplo disso foi a disponibilização digital de fontes e estudos históricos pelos arquivos e bibliotecas, que permitiu uma consulta mais abrangente e demorada dos dados históricos. A relação que o historiador tinha com os arquivos mudou consideravelmente, pois passou a ter, à distância de um *clique*, um universo incomensurável de informação, que mudou também as suas perspetivas de estudo, que já não estão limitadas ao acesso físico aos documentos. Por seu lado, as tecnologias digitais, ou neste caso em concreto, as humanidades digitais, permitiram também novas vias de investigação com base não somente no tratamento, cruzamento e análise de volumes de informação que até então eram impossíveis (pelo menos em tempo útil), mas também o cruzamento de dados de vários pontos do globo. Houve, devido ao uso das tecnologias digitais, uma mudança de paradigma no exercício da profissão de historiador.

Um outro exemplo, onde as tecnologias quando são articuladas com a História facilitam a compreensão de contextos históricos complexos, são os Centros Interpretativos¹³. Estes centros, ao articular a História com as tecnologias, permitem ao visitante – especialista ou leigo – uma experiência e interação dinâmica sem precedentes com a informação histórica, que de outro modo apenas seria compreendida de forma indireta, impessoal e porventura tediosa.

Na sala de aula, a interação entre a História e as tecnologias digitais pode também proporcionar aos alunos uma forma de aprender mais dinâmica e motivadora. Por exemplo, dada a grande sensibilidade dos jovens a estímulos visuais, quando é exibido um filme ou são utilizados jogos de vídeo que abordam temas históricos, os alunos demonstram automaticamente um grande interesse. No entanto, quando questionados sobre a disciplina de História, os mesmo alunos geralmente demonstram negatividade ou neutralidade perante a mesma, caracterizando-a de difícil e sem relação ou utilidade

¹³ Antes da mudança de tema do presente relatório, íamos utilizar uma destas instituições para perceber o impacto das tecnologias digitais na aquisição e consolidação de conhecimentos, a saber, o Centro Interpretativo do Românico, em Lousada.

para o presente. Segundo Trindade (2011), geralmente os alunos “não conseguem compreender aquilo que lhes é apresentado pois não conseguem perspetivar a informação da mesma maneira que fazem quando jogam, veem ou leem conteúdos históricos” (Trindade, 2011, p. 1726). Por essa razão, o docente de História deve incluir nas suas aulas recursos digitais de forma integrada, que desenvolvam não somente o interesse dos alunos pelas matérias abordadas (um aspeto fundamental para a sua motivação), mas também que estimule as competências de utilização das tecnologias na interpretação de informação histórica e um sentido crítico perante uma grande diversidade de dados, aspetos estes transversalmente mencionados em vários documentos oficiais da disciplina de História. Como refere o *Programa de História do Ensino Básico – 3.º Ciclo*, a propósito das aptidões e capacidades no âmbito da comunicação, deve o aluno “familiarizar-se com a utilização das novas tecnologias da informação” (ME, 1998, p. 128). Complementariamente, o documento das *Aprendizagens Essenciais* menciona recorrentemente que o aluno em alguns temas deve desenvolver o “saber científico, técnico e tecnológico” (ME, 2018, p. 4).

Daqui resulta que as tecnologias digitais devem ser utilizadas, não somente como centro e objeto de estudo na aula, mas sobretudo como meio de estímulo e desenvolvimento de capacidades, sendo por isso um elemento que deve estar naturalmente presente e integrado nas aulas, sem retirar atenção dos conteúdos históricos que se pretendem transmitir. Em suma, apesar da necessidade de tempo para que se torne uma prática usual e transversal em Portugal, a utilização das tecnologias digitais deve estar perfeitamente integrada, como aliás mencionam os documentos oficiais, na prática pedagógica do professor de História (e não só!).

Apesar dos inúmeros efeitos negativos da pandemia de Covid-19, um dos aspetos que pode aportar consequências positivas no futuro foi o de ter promovido ativamente a utilização sistemática e coerente (sujeita ainda a muitos desafios de várias naturezas) das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Isto parece particularmente relevante na disciplina de História, na qual existe uma multiplicidade de recursos digitais (pela introdução da História nos mais diversos meios culturais da soci-

idade civil, nomeadamente o cinema, a arte e os videojogos), mas que, paradoxalmente, devido à idade média do corpo docente da disciplina, as tecnologias digitais continuam a ser utilizadas como um recurso pontual para exemplificar um determinado conteúdo.

Assim, o professor é efetivamente o protagonista no processo de integração das tecnologias digitais na sala de aula, processo essencial, mas que, como iremos observar, acarreta várias dificuldades.

1.4. As tecnologias digitais e o professor – uma relação com altos e baixos

Como acabamos de referir, as tecnologias digitais têm o potencial de promover a dinamização e aumentar a criatividade no processo de ensino aprendizagem, sendo que o professor tem um papel central nesta matéria. No entanto, a integração das tecnologias na prática pedagógica do docente apresenta, ainda hoje, dificuldades a vários níveis. Na verdade, apesar da evidente e inevitável modernização das estratégias de aprendizagem, a relação entre o professor e as TIC foi e continua a ser uma relação de altos e baixos.

Nas palavras de Fernando Costa (2008) o processo de integração das tecnologias digitais nas práticas educativas do professor é influenciado por um conjunto de fatores:

- os factores de carácter predominantemente individual, sejam de natureza afectiva ou cognitiva, de carácter intrinsecamente pessoal ou meramente profissional (contexto pessoal);
- os factores, externos, predominantemente relacionados com a escola onde os professores exercem a sua actividade profissional (contexto-escola);
- os factores mais directamente relacionados com as decisões tomadas em termos de política educativa, nomeadamente ao nível da estrutura e organização curricular (contexto macro);
- os factores que decorrem especificamente dos sistemas e práticas de formação de professores.

No que diz respeito ao primeiro fator, o autor refere-se a todos os aspetos que estão intrinsecamente dependentes da natureza individual do professor, nomeadamente a sensibilidade e a receptividade do docente às ferramentas digitais em sala de aula, bem como à confiança na sua utilização; e o nível de conhecimento e domínio dos recursos digitais disponíveis e da capacidade de utilizar esse mesmo conhecimento num contexto de aprendizagem, ou seja, da capacidade de cruzar as competências pessoais, técnicas e pedagógicas.

O segundo fator – ligado a aspetos externos – está intimamente ligado à escola, e não depende diretamente das competências individuais do docente. Alguns exemplos destes fatores são a existência de equipamentos atualizados, facilidade no acesso à Internet, a disponibilidade de apoio técnico aos professores e criação de projetos educativos e curriculares que privilegiam a utilização de tecnologias.

Por sua vez, o terceiro fator, que diz respeito às políticas educativas, refere-se à criação de alicerces e condições, mas sobretudo à existência de uma macro infraestrutura de iniciativa política, que suporte e estimule uma verdadeira sinergia nas mudanças e adaptações tecnológicas necessárias, para a integração completa e articulada do digital no sistema de ensino. Por exemplo, refira-se o apoio logístico e financeiro do Ministério da Educação ao desenvolvimento de projetos centrados nas tecnologias no ensino, e a garantia de recursos humanos preparados.

Por último, abordamos o fator relacionado com os sistemas e práticas de formação dos docentes. As entidades de ensino, ou os organismos de tutela, deveriam investir 1) na formação contínua dos seus docentes nas TIC, para que estes consigam criar ambientes, no qual o trabalho colaborativo e a autonomia dos alunos sejam fomentados através de atividades interativas e multidisciplinares; 2) na formação inicial com o intuito que os futuros docentes tenham as competências e conhecimentos necessários para ser criativos, ter iniciativa e desempenhar ativamente o trabalho colaborativo; 3) numa “formação significativa, isto é, de uma formação que vai além dos aspectos puramente téc-

nicos de formação nas ferramentas e que é orientado pelas práticas educativas inovadoras com o apoio das tecnologias” (Costa, 2008, p. 144) e 4) na investigação sobre a utilização das tecnologias digitais no ensino.

Dos quatro fatores supramencionados, avançados por Fernando Costa na sua tese de doutoramento sobre a utilização das TIC em contexto educativo (Costa, 2008), aquele que a literatura sobre o tema em estudo mais se apoia para justificar a fraca integração das TIC nas práticas educativas é a insuficiente formação dos docentes nesta área. Os próprios docentes, de acordo com Ana Rita Gonçalves, apresentam esta deficiência como um dos “principais obstáculos ao uso das tecnologias nas práticas pedagógicas” (Gonçalves, 2012, p. 21), aliado à falta de recursos materiais. Para tentar solucionar estes obstáculos, tal como fazemos referência no ponto anterior, o Ministério da Educação tem implementado diferentes projetos para equipar as escolas com equipamentos atualizados e formar os professores “para o ensino das tecnologias da informação e para a sua utilização como meios auxiliares de ensino” (Despacho 206/ME/85, p. 10704). Todavia, apesar de estes atingirem, frequentemente, uma grande parte dos objetivos a que se propõem, são limitados no tempo, tal como os seus efeitos. Quer isto dizer, que no momento em que os projetos deixam de vigorar cessa o investimento na utilização de equipamento e na formação intensiva de professores, o que a médio e longo prazo provoca um desfasamento considerável entre as condições de uma escola e o atual mundo digital, bem como o domínio das ferramentas por parte dos docentes.

No entanto, existem mais alguns apontamentos a fazer no que concerne à formação contínua. Apesar do Ministério da Educação promover ações de formação nas TIC com o objetivo de os docentes obterem créditos para a sua progressão na carreira, estas não acontecem em momentos oportunos, nem em número suficiente. Raramente estas formações têm lugar antes do início do ano letivo (Gonçalves, 2012, p. 21), acontecendo ao longo deste, num momento em que os professores estão sobrecarregados de trabalho e em que as estratégias de aprendizagem já estão definidas.

Frequentemente, as características das formações comprometem a finalidade para que são pensadas, como por exemplo, o facto de se realizarem em horário pós-

laboral; terem custos associados; o formador não ser um técnico especializado; o público-alvo não ser previamente selecionado e dividido em grupos por disciplina (pois existe *software* específico que poderia ser trabalhado tendo em conta a área de lecionação dos docentes); e o facto de ser dada maior importância aos conteúdos teóricos, em vez, de exemplos concretos da aplicação das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas.

Todos estes motivos aliados a um corpo docente maioritariamente envelhecido conduz a uma natural antipatia, que frequentemente antecipa a atitude de resistência, rejeição ou indiferença dos professores perante recursos digitais.

Para mitigar e prevenir alguns dos problemas enfrentados na formação contínua deve ser feito um investimento na formação inicial dos professores, tendo as instituições de ensino um papel fundamental na forma como abordam a utilização das tecnologias na preparação dos futuros docentes, pois é aqui que começa a sua preparação profissional.

Dado que um dos objetivos da escola é formar e integrar os jovens numa sociedade em que as tecnologias fazem parte do quotidiano, entende-se que o professor do século XXI tem a responsabilidade de assegurar a construção dessas competências. Assim, para que o próprio docente seja capaz de cumprir a sua missão, é primordial que lhe sejam garantidas as ferramentas necessárias no domínio das tecnologias digitais. Como tal, sendo o domínio da tecnologia basilar no perfil do docente, a transferência dessas competências deve figurar, idealmente, durante o seu processo formativo.

Um dos exemplos em que a formação inicial integra a utilização das tecnologias digitais no seu currículo é o Mestrado de Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ministrado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Este apresenta uma unidade curricular designada *A Web e o Ensino da História* que tem como objetivo dotar o futuro professor de História da capacidade de “conhecer, manusear e problematizar as ferramentas disponibilizadas pela Web, sempre com um sentido

analítico e crítico das suas limitações e potencialidades”¹⁴. Além desta unidade curricular, o referido Mestrado contempla ainda na sua matriz curricular, no âmbito da Iniciação à Prática Profissional, o Seminário Integrador, que consiste na elaboração de um portfólio digital, que agrega todos os elementos desenvolvidos durante o período de estágio, como método de avaliação. Nas palavras de Tamara Monteiro, esta preocupação na formação inicial “demonstra a importância do mundo digital na educação e, sobretudo, dá a conhecer algumas ferramentas digitais que podem ser levadas para dentro da sala de aula e, particularmente, auxiliar o professor nas suas diversas tarefas” (Monteiro, 2017, p. 49).

Em suma, tudo isto ilustra sobretudo a crescente importância concedida pelas instituições de formação a este tipo de competências e às próprias tecnologias digitais.

No entanto, alguns autores consideram que os resultados da formação inicial nesta área são ainda fracos, devido à escassez de oferta e a pouca ou inadequada preparação que recebem para o uso pedagógico das tecnologias (Costa, 2008, p. 153). Existem diversas investigações que indicam que a formação inicial dos professores é um dos elementos essenciais para que a implementação das tecnologias na escola sejam um êxito. Talvez o insucesso apresentado por alguns autores seja justificado pelo facto de a integração destes temas no currículo ser relativamente recente. Veja-se o caso da unidade curricular que acabamos de referir – *A Web e o Ensino da História* – do Mestrado de Ensino de História da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que apenas foi inaugurada no ano letivo 2015/2016. Por este motivo, a maioria dos professores de História no ativo não teve acesso a este tipo de formação. Como referimos anteriormente, esta limitação formativa conduz frequentemente à adoção de uma atitude de indiferença, resistência ou até rejeição destes novos meios e ferramentas de trabalho por parte dos docentes. Em suma, tendo em conta o papel fundamental do docente nesta área, esta atitude negativa tem como principal consequência o fracasso da integração do mundo digital na sala de aula.

¹⁴ Disponível em https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrencia_id=457594. Consultado a 25/08/2020.

Novamente, uma parte significativa da classe docente aponta a escassez de recursos e formação como principais motivos para a sua falta de competências na utilização das TIC. Todavia, tal como esclareceu Fernando Costa (2008) existem quatro tipos de fatores que influenciam a adoção e integração das TIC nas práticas educativas. Com os argumentos apresentados pelos docentes, e sabendo que estes se afetam mutuamente, podemos afirmar que três das quatro condições essenciais descritas pelo autor (condições externas, políticas e formativas) não estão a ser muitas vezes asseguradas pelas autoridades que possuem a sua tutela: escolas, Ministério da Educação e instituições de ensino superior. No entanto, existe um que vale a pena explorar mais um pouco, pois tem uma grande influência (aliás, na nossa opinião, o que tem mais influência) na utilização consistente das tecnologias no ensino os fatores de “carácter intrinsecamente pessoal ou meramente profissional (contexto pessoal)”, isto é, a atitude do docente perante as tecnologias digitais. Se este possui uma atitude de rejeição perante as tecnologias, tal como referimos anteriormente, muito dificilmente será possível que a integração das tecnologias nas práticas educativas aconteça, porque não existe o elemento potenciador desta mudança.

E quais serão os motivos de índole pessoal, que levam os docentes a ter esta atitude? O receio de serem substituídos pelos equipamentos, um medo um pouco irracional na nossa opinião, visto que um computador só por si não garante qualquer tipo de aprendizagem (aprendizagem cumulativa); e o medo de serem ultrapassados pelos discentes. A perda do protagonismo na transmissão do conhecimento aos alunos, condiciona a autoridade do docente, que passa de uma posição de domínio e monopólio no processo de transferência do conhecimento para uma posição meramente mediadora (Ferreira, 2016, p. 5). No entanto, esta mudança de posição na sala de aula, não implica para o professor uma perda de importância no processo de ensino aprendizagem. Pelo contrário, é o professor que tem a função de selecionar, definir e orientar os conteúdos lecionados, continuando a ter uma atitude ativa na aprendizagem dos seus alunos, mas agora apoiada nas tecnologias digitais. Um outro aspeto que gera receios e inseguranças nos professores que atualmente se encontram no ativo é a preocupação em serem substituídos por docentes mais bem preparados, possuidores de competências específicas

na utilização e integração das tecnologias digitais nas suas práticas pedagógicas, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e interativo, e promovendo um encontro entre o quotidiano do discente e a escola que frequenta.

Em conclusão, apesar da indiscutível importância, mérito e potencial das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, a sua integração tem encontrado resistência, também por parte do corpo docente atual. Por diversos motivos, nomeadamente a falta de formação e de recursos, a relação entre professor e tecnologias tem encontrado diversos constrangimentos – uma relação de altos e baixos. Se, por um lado, os professores reconhecem estes instrumentos como valiosos na sua atividade profissional, por outro têm uma postura passiva ou negativa perante as mesmas, devido ao receio de não dominar os recursos didáticos disponibilizados e potenciados pelas tecnologias digitais.

Tendo em conta todos os constrangimentos e medos dos docentes na utilização das tecnologias digitais na sala de aula, como terá sido a sua relação com as mesmas, durante o período de confinamento imposto pela pandemia de Covid-19, na qual foram obrigados a exercer a sua atividade através de uma nova forma de ensino – o *e-learning*?

Com o objetivo de procurar uma resposta para este assunto, aplicamos um inquérito aos docentes de História do núcleo de estágio (Escola do Dr. Manuel Gomes de Almeida), no qual os questionámos sobre as dificuldades que sentiram na adaptação ao ensino à distância.

2. Aprender à distância

2.1. *E-learning* – uma modalidade de ensino diferente do habitual

Ficam suspensas as atividades letivas e não letivas e formativas com presença de estudantes em estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos e do setor social e solidário de educação pré-escolar, básica, secundária e superior. (Decreto-Lei n.º 10-A/2020, 13 de março de 2020, p. 6)

Quando foi promulgado o Decreto-Lei n.º 10-A/2020, a 13 de março de 2020, já se sabia, por intermédio das declarações no dia anterior do Primeiro-Ministro português, Dr. António Costa, que o ensino nos moldes que conhecíamos até então estava prestes a mudar.

As aulas presenciais estariam suspensas em todos os níveis de ensino a partir do dia 16 de março, e era imperativo continuar a aprendizagem feita até então. Docentes e alunos tiveram apenas um fim-de-semana para se adaptarem a uma nova realidade de ensino – o ***ensino à distância***. Muitas foram as questões que assolaram professores, alunos e encarregados de educação que, estando naturalmente habituados ao ensino presencial, demonstravam algumas hesitações (colocando questões importantes) na passagem para um ensino à distância apoiado pelas tecnologias digitais, isto é, um ensino à distância na modalidade de *e-learning*. Este receio era compreensível. A modalidade de *e-learning* é, normalmente, orientada para alunos de faixas etárias mais elevadas, que possuem, devido à sua idade, uma maior autonomia no seu processo de aprendizagem, o que não acontece com crianças e jovens em idade escolar. Contudo, temos de observar também os aspetos positivos desta mudança, nomeadamente o reforço da autonomia dos alunos no seu processo de ensino aprendizagem (que a longo prazo pode colher frutos) e, sobretudo, a integração plena (ainda que forçada) das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos docentes. Pela primeira vez existia a possibilidade de aplicar esta modalidade de ensino à distância, o *e-learning*, a alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos de idade. Pelo último aspeto mencionado, podemos

considerar que a presente investigação é inovadora e enriquecedora, pois pretende contribuir, ainda que de forma reconhecidamente limitada, para a compreensão do impacto que as tecnologias digitais, utilizadas como meio de difusão do ensino à distância na modalidade de *e-learning*, teve no processo de ensino aprendizagem dos alunos portugueses durante a pandemia.

Todavia, é importante percebermos realmente o que é o ensino à distância e as suas respetivas modalidades, a sua evolução ao longo do tempo, e as suas aplicações, a nível internacional e nacional. Apesar de esta ser considerada, pela maior parte da população escolar mundial, uma “nova” modalidade de ensino, não o é. Tem já uma longa história.

O conceito *e-learning* é de origem anglo-saxónica e deriva da contração da expressão *eletronic learnig*, ilustrando as práticas de aprendizagem baseadas e apoiadas em equipamentos, recursos e conteúdos eletrónicos (Correia & Pinheiro, 2012, p.196).

Robert W. Folden (2012) define o *e-learning* como um processo de aprendizagem à distância que utiliza as tecnologias de comunicação e informação para a transferência de conhecimentos e desenvolvimento de competências (Folden, 2012, p. 27). Complementarmente, Morten Paulsen (2002) considera o *e-learning* como “um tipo de aprendizagem interactiva, no qual o conteúdo de aprendizagem se encontra disponível *online*, estando assegurado o feedback automático das atividades de aprendizagem do estudante (Paulsen, 2002, p. 21). Já José Machado (2001) afirma que o *e-learning* usa a internet como forma de disponibilizar à distância um conjunto diversificado de recursos, com o objetivo de adquirir ou aprimorar conhecimentos (Machado, 2001).

Em 2005, a Associação Portuguesa para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da Informação publicou um *Glossário*¹⁵ onde define *e-learning* como o “acesso a uma formação em linha, interactiva e por vezes personalizada, difundida através da Internet, de uma intranet ou de outro meio de comunicação electrónico, tornando o processo independente da hora e do local” (APDSI, 2005, p. 7).

¹⁵ APDSI (2005). *Glossário da Sociedade da Informação*. Disponível em https://apdsi.pt/wp-content/uploads/prev/gloss%C3%A1rio%20da%20si%20-%20vers%C3%A3o%202007_9040-02.pdf. Consultado a 01/09/2020.

Por sua vez, Paul Catherall refere que o *e-learning* pode ser “considerado como uma abordagem pedagógica, como um método de ensino que exige metodologias de trabalho adequadas a contextos em linha e digitais” (Catherall, 2005, p. 2). Tendo em conta as diversas definições do termo *e-learning*, Paul Catherall reuniu-as em três grupos: “1. conceito básico de interação educativa através de tecnologias; 2. método de ensino específico baseado em computadores e Internet; 3. técnica educacional ou pedagogia específica” (Correia & Pinheiro, 2012, p. 196).

Como é possível observar pelas definições enunciadas, que se assemelham em muito no seu conteúdo, *e-learning* é uma modalidade do ensino à distância que realiza o processo de ensino-aprendizagem através de equipamentos eletrónicos, internet e tecnologias digitais, permitindo que aluno e professor ou formador estejam separados no espaço e no tempo. Além disso, o aluno tem a possibilidade de aceder às aulas e aos conteúdos permanentemente disponibilizados *online* pelo docente, sempre que desejar, precisando apenas de uma ligação à Internet.

Como vimos, o *e-learning* é então uma modalidade do ensino à distância. Mas este tipo de ensino nem sempre dependeu de recursos eletrónicos e de tecnologias digitais. Na verdade, o ensino à distância, que hoje está assente no mundo digital, precede em muito a sua modalidade de *e-learning*. Por este motivo, para percebermos a evolução desta modalidade temos primeiro de conhecer as mutações que o ensino à distância sofreu para chegar à realidade que hoje conhecemos e que, atualmente, usamos para continuar o processo de ensino aprendizagem interrompido pela pandemia de Covid-19.

Podemos considerar que o início do ensino à distância remonta a meados do século XIX. A primeira referência que temos conhecimento desta tipologia de ensino é de 1843, no Reino Unido, com o lançamento dos “Correspondence Colleges” (Correia & Pinheiro, 2012, p. 198) por Isaac Pitman, criando desta forma os primeiros cursos por correspondência do mundo. Em 1856, Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt fundaram a primeira escola de línguas por correspondência, em Berlim. Por sua vez, Thomas Foster fundou em Scranton, nos Estados Unidos da América, o *Internacional Correspondence Institute* em 1891, e logo no ano seguinte, foi criado pela Universidade de Chicago

um departamento de ensino por correspondência. Em 1894-95, em Oxford, no Reino Unido iniciaram-se na escola Wosley Hall os cursos de ensino à distância (Correia & Pinheiro, 2012, pp. 198-199). Todos os projetos supramencionados tinham como propósito superar os problemas de isolamento das populações mais remotas, tornando o acesso ao conhecimento mais rápido, mas também melhorar as perspectivas de emprego dos seus formandos, objetivos que ainda hoje orientam esta metodologia de ensino (Correia & Pinheiro, 2012, p. 200).

Anos mais tarde, em 1938, devido ao sucesso e proliferação dos cursos à distância apoiados por materiais impressos, foi fundada a ICCE – *International Council for Correspondence Education*. Os desenvolvimentos tecnológicos verificados ao longo do século XX levaram a que, em 1982, esta organização internacional modificasse a sua designação para ICDE – *Internacional Council For Distance Education* (Trindade, 1992, p. 17), com uma matriz tecnológica mais robusta. Entretanto, em meados da década de 1960, o ensino à distância ganha também muito mais terreno no ensino superior, sendo a Open University, no Reino Unido, o seu exemplo mais expressivo porque é um

modelo de escola autónoma, concebida de raiz para prestar serviços educativos abertos e à distância em várias valências científicas, por utilizar tecnologias suplementares aos tradicionais materiais impressos e por desenvolver investigações sobre o ensino à distância (Correia & Pinheiro, 2012, p. 200).

É importante ainda mencionar a criação de instituições homólogas à inglesa, a saber, a UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia, em Espanha, no ano de 1972; e a FernUniversität, na República Federal da Alemanha, em 1974.

Relativamente ao panorama nacional, o ensino à distância por correspondência em Portugal surgiu em meados do século XX, sendo promovido por diversas instituições, como por exemplo, o Instituto Português de Contabilidade (1947); a Eurorádio – Ensino e Comércio de Eletrónica (1960); a Cetop – Centro de Ensino Técnico e Profissional a Distância (1965), que criaram cursos essencialmente técnicos. (Correia & Pinheiro, 2012, p. 199).

O desenvolvimento e massificação dos meios de comunicação como a rádio e a televisão, verificado a partir da década de 1960, permitiu ao ensino à distância encontrar novas formas de difusão, levando alguns autores a designar este movimento de “escola paralela” (Porcher, 1977). Nesse sentido, a inaugurar o ensino à distância através de meios audiovisuais em Portugal, surgiu o projeto Telescola¹⁶, criado no âmbito do aumento da escolaridade obrigatória de 4 para 6 anos, com o objetivo de “combater o analfabetismo em Portugal e ajudar a que todos tivessem acesso ao ensino obrigatório” (Alves, Lima & Pereira, 2019, p. 12)

Desde então, o rápido avanço tecnológico e o rompimento da Internet, sobretudo a partir da década de 1980, teve um impacto incomensurável no ensino à distância. Este passou de um ensino por correspondência, sustentado por recursos impressos, para um método que utiliza as mais diversas tecnologias de informação e comunicação no seu quotidiano. Sem dúvida, este foi um dos períodos mais importantes na evolução do ensino à distância, de onde resultaria a sua modalidade mais popular hoje – o *e-learning*.

Um exemplo ilustrativo desta mudança metodológica em Portugal é a Universidade Aberta, fundada em 1988, focada especificamente no ensino à distância no nível superior¹⁷. Desde 2008, esta instituição disponibiliza cursos de formação superior lecionados em regime de *e-learning* e cursos de Aprendizagem ao Longo da Vida, utilizando nas suas aulas métodos e tecnologias avançadas de ensino à distância, tornando-se assim uma instituição de referência na aprendizagem *online* e no *e-learning*¹⁸.

E assim chegamos ao ensino à distância na modalidade de *e-learning* que hoje conhecemos, e que durante o ano de 2020, devido às contingências impostas pela pandemia, teve uma expressão sem precedentes nas escolas portuguesas e em todo o mundo.

¹⁶ Decreto-Lei n.º 46 de 31 de Dezembro de 1964. Sobre este tema veja-se ALVES, A., LIMA, R., PEREIRA, F. (2019). *Telescola: Um Espaço de Referência Educativa*. Porto: CITCEM.

¹⁷ No Brasil, em 2006, foi criada uma instituição de ensino superior focada no ensino à distância – Universidade Aberta do Brasil. (MOTA, 2009, p. 297 – 303.)

¹⁸ Disponível em <https://portal.uab.pt/auab/>. Consultado a 01/09/2020.

Todavia, existem ainda alguns aspetos importantes a ter em conta nesta exposição. Geralmente, o *e-learning* é uma modalidade orientada para uma faixa etária mais elevada, pois requer um grau de autonomia alto. Por outro lado, obriga a uma adaptação do processo de ensino aprendizagem, isto é, mais focado nos interesses do formando e nos seus problemas do que nos conteúdos programáticos.

No entanto, neste contexto pandémico, esta modalidade de ensino foi introduzida a crianças e jovens em idade escolar, pouco familiarizados com um processo de ensino aprendizagem à distância, mas, paradoxalmente, muito à-vontade com as tecnologias digitais, sendo a geração mais bem preparada para este tipo de ensino. Sendo assim, é interessante percebermos o impacto que os meios de difusão do *e-learning* – as tecnologias digitais – tiveram no aproveitamento dos alunos portugueses. Esta é uma possibilidade inovadora de estudar a aplicação desta modalidade de ensino à distância em alunos tão novos, onde competências como a autonomia ainda se estão a desenvolver.

Apesar dos largos benefícios e da importância do *e-learning* no mundo atual, esta modalidade de ensino não existe sem alguns inconvenientes, para alunos, professores e instituições de ensino. Reis Lima e Capitão avançaram uma lista com um conjunto de vantagens e desvantagens do *e-learning* para os diferentes intervenientes do processo de ensino aprendizagem.

E-LEARNING	
VANTAGENS	INCONVENIENTES
ALUNOS	
Flexibilidade no acesso à aprendizagem (24h por dia × 7 dias por semana)	A largura de banda da Internet pode ser insuficiente para determinados conteúdos
Economia de tempo	Implica uma forte motivação e um intenso ritmo
Aprendizagem mais personalizada	
Controlo e evolução da aprendizagem ao ritmo do aluno	
Recursos de informação globais	
Acesso universal e aumento da equidade social e do pluralismo no acesso à educação e às fontes de conhecimento	
PROFESSORES	
Disponibilizar recursos de informação que abranjam todo o ciberespaço	Necessidade de despende mais tempo na elaboração de conteúdos
Construir um repositório de estratégias pedagógicas	Necessidade de despende mais tempo de formação
Otimizar a aprendizagem de um número elevado e diversificado de alunos	
Facilidade de atualização da informação	
Reutilização de conteúdos	
Beneficiar da colaboração com organizações e instituições internacionais	
INSTITUIÇÕES DE ENSINO OU DE FORMAÇÃO	
Fornecer oportunidades de aprendizagem com qualidade elevada.	Custos de desenvolvimento mais elevados
Alcançar um número mais elevado e diversificado de alunos.	Custos de formação mais elevados
Flexibilidade na adição de novos alunos sem incorrer em custos adicionais.	Resistência humana manifestada por alguns professores/formadores/tutores
Custos das infraestruturas físicas (sala de aula) reduzidos ou eliminados	

Tabela 1-Vantagens e inconvenientes do *e-learning* (Reis Lima & Capitão apud Lima, 2013, p. 218)

A tabela acima demonstra que existem mais vantagens na utilização do *e-learning* como modalidade de ensino à distância do que inconvenientes, sendo que estes

estão ligados a aspetos técnicos, de formação e de financiamento. No entanto, os problemas mencionados não são monopólio do ensino à distância, sendo transversais ao sistema de ensino enquanto um todo.

Sem dúvida, a pandemia de Covid-19 foi um momento de mudança e, acima de tudo, de adaptação do sistema de ensino português, no qual os professores tiveram de rever e atualizar, em tempo recorde, as suas práticas pedagógicas. Por sua vez, os alunos aprenderam de uma forma mais autónoma, sem a presença física do professor. Nestes tempos de insegurança, será o ensino à distância, na modalidade de *e-learning*, uma alternativa segura ao regime presencial que sempre conhecemos?

2.2. Plataformas de ensino à distância – aplicações e potencialidades

Com a promulgação do decreto que suspendia as atividades letivas presenciais, foi necessária uma adaptação das práticas pedagógicas. O ensino passou a ser feito à distância na modalidade de e-learning, com aulas síncronas e assíncronas, sendo necessárias algumas condições técnicas, nomeadamente uma ligação à Internet, o acesso a plataformas de ensino e a existências de recursos digitais. Por essa razão, achamos pertinente enunciar algumas plataformas de ensino à distância e ferramentas, e as suas principais potencialidades, que foram utilizadas durante o período de confinamento imposto pela pandemia de Covid-19.

Com uma atitude profundamente responsável, perante um mundo em transformação, imediatamente após ao anúncio da suspensão das atividades letivas presenciais, os grupos editoriais Porto Editora e Leya disponibilizaram milhares de recursos gratuitos para docentes e alunos, de forma a colmatar os aspetos negativos advindos desta pausa letiva forçada.

A 13 de março de 2020, dia em que foi anunciado ao país o encerramento das escolas, a Porto Editora decidiu conceder o acesso gratuito a todos os alunos do ensino básico e secundário, à sua plataforma online – a Escola Virtual¹⁹. Com esta decisão, a

¹⁹ Disponível em <https://www.escolavirtual.pt/>. Consultado em 02/09/2020.

Porto Editora pretendia ajudar alunos e professores a “manterem ligação durante o período de pausa letiva forçada”²⁰. Esta plataforma é composta por uma enorme diversidade de recursos educativos digitais, que são construídos de acordo com os currículos em vigor das diferentes disciplinas, tais como vídeos tutoriais; vídeos interativos; animações; simulações; jogos; quizzes; infografias; resumos; exercícios orientados, entre outros.

Esta plataforma possui também um conjunto de funcionalidades que responde claramente à realidade do processo de ensino aprendizagem quando este não pode ser feito presencialmente. Das diversas funções que a Escola Virtual oferece destacamos a possibilidade de criar turmas/grupos de alunos; construir e aplicar testes; disponibilização de um feedback imediato aos alunos, que será registado no seu perfil e que poderá ser consultado pelo docente; acesso a jogos educativos; partilha de documentos editáveis e não-editáveis para consulta; monitorização da evolução das aprendizagens dos alunos; acesso a manuais digitais, entre outras²¹.

Como vemos, a plataforma de e-learning da Porto Editora oferece uma multiplicidade de funcionalidades que proporciona a professores e alunos uma experiência personalizada e individualizada, mas também a possibilidade dos vários intervenientes comunicarem entre si. A vasta oferta de recursos, pensados tendo em conta os programas curriculares, e o acesso aos manuais adotados, em formato digital, concede um apoio constante no processo de ensino aprendizagem dos alunos e na construção das práticas pedagógicas dos docentes.

Por sua vez, a editora Leya concedeu, a partir de 13 de março de 2020, o acesso gratuito a sua plataforma Aula Digital²² a todos os professores e alunos, com o objetivo de facilitar a adaptação ao ensino à distância²³. Esta plataforma da Leya tem um Banco de Recursos, onde se encontram disponíveis vídeos, animações, apresentações digitais;

²⁰ Disponível em <https://www.portoeditora.pt/noticias/covid-19-porto-editora-da-acesso-gratuito-a-escola-virtual-para-1-5-milhoes-de-alunos/163426>. Consultado em 02/09/2020.

²¹ Disponível em dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_escola_virtual_grupo_porto_editora.pdf. Consultado em 20/08/2020.

²² Disponível em <https://auladigital.leya.com/>. Consultado em 02/09/2020.

²³ Disponível em <https://hrportugal.sapo.pt/covid-19-leya-disponibiliza-aulas-digitais-gratuitas-a-profesores-e-alunos/>. Consultado em 02/09/2020.

sínteses, testes interativos, quizzes, fichas, jogos, simuladores, e as versões digitais dos manuais escolares adotados de todas as disciplinas e dos diferentes anos (1.º ao 12.º ano), disponíveis gratuitamente a todos os professores. Estes podem disponibilizar aos seus alunos os recursos que acharem pertinentes para a sua aula, comunicar com os alunos, aplicar testes interativos e facultar o *feedback* imediato relativamente à avaliação.

O *Moodle* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) é outra plataforma de ensino à distância que potencia a aprendizagem autónoma, sendo mais utilizado em contextos de ensino superior. Esta plataforma é mais usada na modalidade de *e-learning* e *b-learning*²⁴ e permite criar cursos *online*, páginas de disciplinas, grupos de trabalho; criar fóruns de debate e esclarecimento de dúvidas, gestão de conteúdos, realização de testes, entre outras funções.

Podemos ainda referir o *Google Classroom*, que possui diversas funções tais como a criação de “salas de aula”, onde são inseridos os e-mails dos alunos e as respectivas tarefas que o docente quer que estes desempenhem na aula assíncrona; a interação em tempo real entre alunos e docente; o armazenamento de recursos (*Google Drive*); e a monitorização dos prazos de conclusão das tarefas.

Além destas plataformas de ensino à distância, podemos ainda mencionar algumas ferramentas que podem ajudar os docentes e alunos, neste processo de ensino e aprendizagem:

- *eTwinning* (plataforma de trabalho colaborativo – permite a operacionalização dos domínios de autonomia curricular);
- Ferramentas da *Google* e *Microsoft* (edição de textos, apresentações, cálculos);
- *Genial.ly* (apresentações, cartazes, jogos);
- *Joomag*, *Calaméo*, *Storyjumper* (criação de apresentações digitais);

²⁴ *Blended Learning*, mais conhecido por *B-Learning*, pode ser traduzido por Formação Combinada ou Formação Mista. Trata-se de uma modalidade derivada do *e-learning*, sendo um sistema de formação onde uma grande parte dos conteúdos é transmitido à distância, normalmente pela internet, mas que prevê também alguns momentos presenciais.

- *Mentimeter* (apresentações interativas e/ou sistema de recolha de respostas/opiniões);
- *Milage Aprender +* (aplicação para dispositivos móveis que promove a aprendizagem autónoma);
- *Padlet, Wakelet* (escrita colaborativa, apresentação e discussão de ideias, avaliação e organização de planos de trabalho);
- *Socrative, Plickers, Kahoot, Quizizz* (sistemas de recolha de respostas)²⁵.

Neste período, em que as aulas presenciais foram suspensas e o processo de ensino-aprendizagem passou a ser realizado apenas à distância através das tecnologias digitais, era essencial para o seu sucesso que a comunicação entre alunos e docentes continuasse a ocorrer de forma frequente. Esta comunicação foi feita através das plataformas de ensino à distância, mas também através de ferramentas de comunicação síncrona, como é exemplo o *Zoom*, o *Google Meet*; o *Microsoft Teams*; *Edx* e o *Webex*.

Além destas plataformas e ferramentas digitais disponibilizadas por empresas privadas, a Direção Geral da Educação (DGE), em parceria com a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), construíram um repositório de recursos digitais²⁶, para apoiar as escolas na utilização de metodologias adequadas ao ensino à distância e que permitissem dar continuidade aos processo de ensino aprendizagem em curso.

E, por fim, o #EstudoEmCasa, uma iniciativa desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com a RTP e com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian. Esta foi pensada, em particular, para “os alunos que não têm facilidade ou possibilidade de aceder à internet e a recursos que aí se disponibilizam”²⁷. O Secretário Adjunto e da Educação, João Costa, chamou a atenção para o facto de a emissão dos conteúdos por si só

²⁵ Sobre a utilização das tecnologias digitais como forma de diversificação de estratégias e metodologias de ensino veja-se Ministério da Educação (2020). *Orientações para a recuperação e Consolidação das Aprendizagens ao Longo do Ano Letivo de 2020/2021*, p. 28.

²⁶ Disponível em <https://apoioescolas.dge.mec.pt/Recursos> . Consultado em 24/08/2020.

²⁷ Disponível em <https://estudoemcasa.dge.mec.pt/>. Consultado em 24/08/2020.

não garantir a aprendizagem, sendo fundamental que os alunos fossem acompanhados e orientados pelas vias disponíveis para o efeito.

O #EstudoEmCasa não pode ser encarado como uma substituição da escola. Deve antes ser visto como uma “escola que se faz próxima, sempre em articulação com aquela que hoje tem as portas fechadas, mas que tem os profissionais “em linha” para encurtar distâncias”.

Apesar de a adaptação que a transição rápida para o ensino à distância exigiu dos alunos, professores, escolas e encarregados de educação, e das dificuldades daí decorrentes, a multiplicidade de plataformas e ferramentas digitais que existem ao seu dispor minorou os impactos negativos que uma mudança desta natureza poderia ter causado no processo de ensino-aprendizagem de milhares de alunos. Além disso, esta mudança demonstrou que as tecnologias digitais são um elemento fundamental no ensino, cujas potencialidades devem ser exploradas não somente durante o período de confinamento, mas sempre.

3. O acesso às tecnologias digitais hoje – igualdade ou desigualdade?

A sociedade da informação é uma sociedade para todos. As tecnologias da informação influenciam os mais variados domínios da vida em sociedade. As suas aplicações percorrem o espectro dos grupos sociais. Há barreiras a transpor, oportunidades a explorar e benefícios a colher. O carácter democrático da sociedade da informação deve ser reforçado. Por isso, não é legítimo abandonar os mais desprotegidos e deixar criar uma classe de info-excluídos. É imprescindível promover o acesso universal à info-alfabetização e à infocompetência (MSI, 1997, p. 13).

As tecnologias digitais estiveram no centro, no passado, de uma revolução de impacto incomensurável em vários setores da sociedade, nomeadamente na economia, na política e no ensino. Hoje é algo banal, acessível e de fácil utilização, ou melhor, era isto que se pretendia com os inúmeros projetos delineados pelo Ministério da Educação

(abordados anteriormente), que tinham como objetivo democratizar o acesso às tecnologias tornando a Sociedade da Informação uma sociedade para todos e de todos (Martins, 2012, p.1). Contudo, segundo os autores do Livro Verde (1997), para promover a democratização do acesso à informação, era fundamental que os “computadores e redes eletrónicas estejam acessíveis em locais públicos, nas escolas, em bibliotecas e arquivos, nas instalações autárquicas, de forma a evitar a exclusão de todos os que não dispõem de condições de acesso no lar ou no local de trabalho.” (MSI, 1997, p. 13).

A Escola era, e é, um meio fundamental para a democratização do acesso às tecnologias digitais, funcionando como um pilar da inclusão digital²⁸ dos alunos portugueses (ME, 2007, p. 6564), evitando assim a criação de uma “classe de info-excluídos” (MSI, 1997, p.13). Mas será que a soma dos resultados dos programas e dos investimentos focados nas tecnologias digitais atingiram os objetivos a que se propuseram, sobretudo na erosão das desigualdades?

A manchete de uma notícia datada de 24 de agosto de 2018 parece dar-nos uma resposta: “O investimento de mais de 400 milhões de euros tinha como objetivo colocar Portugal entre os primeiros cinco países europeus com maior taxa de modernização tecnológica a nível de ensino. Uma década passada, o panorama continua longe do esperado.”²⁹

Assim, o jornal *online Sapo Tek* responde claramente à nossa questão, concluindo o artigo que um dos últimos programas implementados pelo Ministério da Educação, o Programa Tecnológico da Educação (PET), que significou um investimento de mais de 400 milhões de euros para o Estado Português, ficou muito aquém do que era esperado. Apesar do relatório PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes) de 2010 colocar Portugal nos primeiros lugares no uso da tecnologia no campo da educação, e de a ex-ministra da educação, Maria de Lurdes Rodrigues referir, no final de 2009,

²⁸ Sobre este conceito é importante referir as seguintes obras: Silva, M. (2018). *Inclusão Digital nas escolas públicas. O uso pedagógico dos computadores e o Proinfo Natal/RN*. Natal: Edufrn. / Teixeira, A., Pereira, A., Trentin, M. (2013). *Inclusão Digital. Tecnologias e metodologias*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo.

²⁹ Disponível em <https://tek.sapo.pt/noticias/computadores/artigos/plano-tecnologico-da-educacao-dez-anos-depois-como-estao-as-escolas-do-futuro>. Consultado a 24/08/2020.

a “existência de 228.361 computadores instalados nas escolas, 7.613 quadros interativos e 28.697 salas de aulas do 5.º e 12.º com videoprojectores”³⁰, assistiu-se progressivamente a uma interrupção nas estratégias definidas no PTE e a um desinvestimento nesta área. Segundo a Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007 de 16 de agosto de 2007, que aprovou o Plano Tecnológico da Educação, este projeto deveria “fornecer às escolas com 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico ou com Ensino Secundário: 310.000 computadores até 2010; 9.000 quadros interativos por ano até 2010; 25.000 videoprojectores até 2010; celebrar contratos de manutenção e de renovação de equipamento com as entidades fornecedoras de equipamentos às instituições de ensino” (ME, 2007, p. 6568).

Como é possível verificar pela comparação entre os objetivos e os resultados alcançados, o número de computadores e de quadros interativos ficou bem abaixo do que tinha sido previsto, bem como a celebração de contratos de manutenção e renovação dos equipamentos³¹. Tendo em conta estes factos, denotou-se uma contínua necessidade de investimento no apetrechamento das escolas com dispositivos eletrónicos, na sua manutenção, e na formação inicial e contínua dos professores no âmbito das TIC. Todavia, segundo Fernanda Ledsma, Presidente da Direção da Associação Nacional de Professores de Informática em 2018, a realidade que se passou não foi propriamente ao encontro das fragilidades sentidas. Desde de 2010, ano em que terminou o PTE, que não existe uma modernização das infraestruturas das escolas e dos computadores, nem uma atualização da velocidade da internet existindo assim um desgaste destes elementos devido ao seu uso constante³². Além destes fatores adversos, acresce ainda o facto de as transformações patrocinadas pelas tecnologias digitais, sobretudo no processo de ensino aprendizagem, criarem receios entre muitos professores, pouco familiarizados com o mundo e ferramentas

³⁰ Disponível em <https://tek.sapo.pt/noticias/computadores/artigos/plano-tecnologico-da-educacao-dez-anos-depois-como-estao-as-escolas-do-futuro>. Consultado a 24/08/2020.

³¹ Disponível em <https://tek.sapo.pt/noticias/computadores/artigos/plano-tecnologico-da-educacao-dez-anos-depois-como-estao-as-escolas-do-futuro>. Consultado a 24/08/2020.

³² Disponível em <https://tek.sapo.pt/noticias/computadores/artigos/plano-tecnologico-da-educacao-dez-anos-depois-como-estao-as-escolas-do-futuro>. Consultado a 24/08/2020.

digitais, sendo por isso, receosos, reticentes e até hostis relativamente à utilização das tecnologias nas suas aulas.

Tendo em conta os números apresentados e os receios da classe docente, serão assim tão surpreendentes as notícias que foram veiculadas pela comunicação social, durante a pandemia de Covid-19, sobre as dificuldades de alguns alunos em aceder às tecnologias digitais devido à falta de dispositivos tecnológicos³³?

Imediatamente após o início do ensino à distância foram noticiados centenas de casos de alunos que não tinham qualquer dispositivo eletrónico ou acesso à internet para acompanhar as aulas ministradas através de plataformas como o *Google Classroom* e aplicações como o *Zoom*³⁴. O que fazer?

Câmaras, escolas e particulares juntaram esforços para colmatar esta diferença no acesso à informação por parte dos alunos. Desde a entrega de computadores pelas escolas e campanhas de recolha de computadores e *tablets* usados; à impressão de fichas de trabalho pelas escolas e entregues pelas autoridades nas casas dos alunos, à utilização da rede de internet de instituições públicas pelos alunos de zonas mais remotas do país, onde a rede de internet ainda não chega com a velocidade exigida para as aulas síncronas... Muito se fez para que os todos os alunos tivessem acesso às mesmas oportunidades e condições de trabalho, e para que a classe de info-excluídos referida no Livro Verde (1997) diminuísse. Todavia, é notório que os programas e o investimento feitos para transformar as escolas em Escolas Digitais não foram suficientes, e que esta pandemia foi apenas uma circunstância que salientou claramente e publicamente as carências do ensino português no âmbito das tecnologias digitais. Já em 2019, o relatório da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), mencionava que o número de computadores por aluno era limitado (DGEEC, 2019, p. 92), tal como o acesso

³³ Disponível em https://www.rtp.pt/noticias/pais/falta-de-computadores-impediu-muitos-alunos-de-terem-aulas_v1240417. Consultado a 24/08/2020. / Disponível em <https://sicnoticias.pt/especiais/coronavirus/2020-04-15-Aulas-a-distancia-avancam-mas-alunos-sem-computador-ficam-para-tras>. Consultado a 24/08/2020. / Disponível em <https://observador.pt/2020/04/15/alunos-sem-computador-sao-mais-do-que-se-pensa-nas-escolas-publicas-quase-um-terco-dos-alunos-do-ensino-basico-nao-tem-equipamento/>. Consultado a 24/08/2020.

³⁴ O *Zoom* é uma aplicação de software de videoconferência, que permite agendar e iniciar reuniões a partir de salas de conferência virtuais. Estas reuniões podem ser através de vídeo e áudio ou apenas áudio, e tem a funcionalidade bate-papos, isto é, conversa escrita em tempo real.

à Internet (DGEEC, 2019, p. 93) e que os equipamentos se encontravam profundamente desatualizados (DGEEC, 2019, pp. 93-94). O próprio primeiro-ministro, António Costa, em plena pandemia de Covid-19, declarou numa entrevista ao Jornal *Público* que “promete que, entre os alunos, a desigualdade no acesso ao mundo digital vai acabar”³⁵ no próximo ano letivo, demonstrando sobretudo uma clara consciência do governo para um problema pré-existente, apenas exponenciado pelas circunstâncias atuais.

Como podemos concluir, as desigualdades no acesso às tecnologias digitais pelos alunos portugueses é um cenário conhecido e confirmado pelo Estado português. É fundamental criar uma política contínua de investimento nesta área, e não fazer investimentos avultados isolados, desenquadrados e a curto-prazo, como aconteceu no âmbito do PTE, em projetos como e-Escola e o e-Escolinha, onde foram concedidos computadores portáteis e Internet aos alunos dos vários níveis de ensino, incentivando assim a difusão das TIC junto das famílias portuguesas, e depois parar. Os equipamentos degradam-se e a tecnologia muda rapidamente, tornando-se obsoleta em apenas alguns anos. A manutenção e a renovação dos equipamentos e infraestruturas são a melhor garantia das nossas escolas se manterem atualizadas em termos tecnológicos e evitar que uma geração de alunos portugueses não tenha um acesso facilitado e generalizado às tecnologias digitais e, consequentemente, se mantenha a par das exigências tecnológicas e científicas do século XXI.

Depois de conhecer sucintamente o contexto português no que diz respeito às desigualdades no acesso ao mundo digital durante a pandemia de Covid-19, é pertinente mencionar que este problema é transversal a outras áreas do globo. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), a “pandemia de Covid-19 expôs desigualdade digital em todo o mundo”³⁶ (ONU, 2020). Por exemplo, em África, apenas 25% da população tem acesso a serviços digitais; na Ásia do Sul a taxa sobe e está entre os 30% e 35%.

Para enriquecer a nossa investigação, considerámos importante compreender se no grupo inquirido existiram casos de desigualdade no acesso às tecnologias digitais.

³⁵ Disponível em <https://www.publico.pt/2020/04/12/sociedade/noticia/antonio-costa-promete-alunos-desigualdade-acesso-mundo-digital-vai-acabar-ja-seguir-1911960>. Consultado a 24/08/2020.

³⁶ Disponível em <https://news.un.org/pt/story/2020/07/1720021>. Consultado a 24/08/2020.

Sendo assim, incluímos no inquérito algumas questões que nos ajudarão a avaliar o nível de acesso às tecnologias digitais dos alunos inquiridos e perceber se estes se encontram no grupo de alunos que tiveram dificuldades de utilização das tecnologias durante o ensino à distância.

PARTE II – Da teoria à prática

4. A Escola...do outro lado do ecrã

4.1. A Escola – Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida

O Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida, que albergou o núcleo do estágio pedagógico, situa-se na cidade de Espinho, um concelho pertencente ao distrito de Aveiro, na região Norte de Portugal.

No que diz respeito ao seu enquadramento territorial, este pequeno município costeiro tem as suas fronteiras delimitadas por três outros concelhos. A Norte está limitado pela freguesia de São Félix da Marinha, do concelho de Vila Nova de Gaia; a Sul pela freguesia de Esmoriz, do concelho de Ovar; a Este pelas freguesias de Oleiros e Nogueira da Regedoura, do concelho de Santa Maria da Feira; e, naturalmente, a Oeste pelo Oceano Atlântico, conferindo a esta cidade uma ligação ao mar que faz parte da sua identidade (CME, 2007, p. 16). Relativamente à sua organização administrativa, Espinho, sendo um concelho de reduzidas dimensões, encontra-se dividido em apenas quatro freguesias: Anta, Espinho, Paramos e Silvalde.

Espinho apresenta uma área total de 21,06 km² e uma densidade populacional de 1.400,8 hab./km², apresentando um decréscimo de quase duas centenas nos últimos vinte anos. Tal como se verifica em diversas zonas do país, o índice de envelhecimento da população espinhense tem aumentando, apresentando 162,1 idosos por cada 100 jovens (2011)³⁷.

No que se reporta ao contexto económico, as empresas do município de Espinho estão ligadas a diversas áreas, tais como comércio grosso e retalho (733 empresas); atividades administrativas e dos serviços de apoio (511); alojamento, restauração e simila-

³⁷ Pordata. (2020). *Base de Dados Portugal Contemporânea*. Consultado a 14 de setembro 2020. Disponível em <https://www.pordata.pt/Municipios/%c3%8dndice+de+envelhecimento-458>.

res (310); a indústria transformadora (191 empresas); construção (167); atividades imobiliárias (117); agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca (43 empresas); atividade de informação e comunicação (42 empresas); transportes e armazenagem (38 empresas)³⁸, sendo por isso um contexto muito diversificado. De acordo com os dados que se observam, as atividades que mais contribuem para a economia do município são o comércio grosso e retalho (34%); atividades administrativas e dos serviços de apoio (23%); alojamento, restauração e similares (14%), havendo uma predominância do setor terciário, com aproximadamente 71% das empresas do município. Isto é tanto mais evidente quando se observa que a maior empresa de Espinho, não somente no sentido de ter um impacto incomensurável na vida social dos seus habitantes, mas também no facto de estimular a vida cultural e a empregabilidade, é o Casino.

Por outro lado, tendo em conta a história deste município, é importante salientar também a pequena expressão da atividade piscatória atualmente, muito diferente de outrora, em que era uma das principais atividades, facto este perfeitamente compreensível à luz da sua localização geográfica e da expressão da comunidade piscatória. No longo prazo, a sua localização costeira acabaria por beneficiar o setor turístico, mas o setor das pescas seria grandemente afetado, facto não exclusivo de Espinho, mas fruto de uma política nacional penalizadora do setor primário.

É neste contexto geográfico, social e económico que se encontra o Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida, uma instituição reconhecida pela qualidade do seu ensino. Foi criada em 1956 com o estatuto de escola técnica profissional, entrando em funcionamento no ano seguinte. No entanto, decorridos 22 anos, a 21 de novembro de 1979, a sua designação passa de Industrial e Comercial para Escola Secundária de Espinho. A dois de abril de 1987, a escola adota um patrono, mudando-se assim a sua designação para Escola Dr. Manuel Gomes de Almeida (AEMGA, 2019, P. 11).

³⁸ Pordata. (2020). *Base de Dados Portugal Contemporânea*. Consultado a 14 de setembro 2020. Disponível em <https://www.pordata.pt/DB/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela>.

O Projeto Educativo³⁹ deste estabelecimento refere dois patronos, Manuel Gomes de Almeida e Domingos Ferreira Capela. O primeiro nasceu em 1903, em Mirandela, tendo frequentado a Universidade de Coimbra, na qual se formou em Medicina, mudando-se, anos mais tarde, para Espinho onde fundou uma Casa de Saúde.

A sua enorme curiosidade científica motivou o médico transmontano a continuar os seus estudos, fazendo vários estágios de aperfeiçoamento profissional na área da cirurgia cardíaca, em Portugal e no estrangeiro, nomeadamente no Hospital de São José, em Lisboa, e na Clínica Mayo, na Filadélfia (EUA). Em virtude do seu investimento numa formação contínua em instituições muito prestigiadas, foi considerado um pioneiro nesta área em Portugal.

Depois de regressar a Espinho, abriu o serviço Cardiovascular do Hospital Geral de Santo António, no Porto, e anos mais tarde fundou e administrou os Hospitais de Espinho e Gaia.

Por fim, tendo em conta as ligações de Manuel Gomes de Almeida ao Movimento de Unidade Democrática (MUD), organização política criada em 1945 de oposição ao regime salazarista, então vigente em Portugal, podemos considerar que foi um ativo opositor do Estado Novo.

O segundo patrono, Domingos Ferreira Capela, é natural do concelho de Espinho, mais propriamente da freguesia de Anta. Nascido 22 de maio de 1904, no seio de uma família de origens humildes, desde cedo revelou uma grande aptidão para as artes de desenho e para o trabalho com madeira.

Foi na reparação do violino de Nicolino Milano, chefe de orquestra do casino de Espinho, que Domingos Capela descobriu a sua vocação. A partir desse momento, inaugurou a sua carreira como artesão, mais concretamente, dedicando-se ao fabrico de instrumentos de corda. A qualidade do seu trabalho era tal que, em 1972, conquistou o 1.º e 2.º prémios no IV Concurso Internacional Henryk Wieniowski, na Polónia, derrotando mais de uma centena de artesãos.

³⁹ AEMGA (2019). *Projeto Educativo do Agrupamento*. Consultado a 14 de setembro 2020. Disponível em https://www.aemga.pt/pluginfile.php/31603/block_html/content/Projeto%20Educativo%20AEMGA%20-%20Vers%C3%A3o%2012.11.2019.pdf.

Para homenagear este espinhense, dotado de extraordinárias capacidades no fabrico de instrumentos de cordas, a cidade que o viu nascer atribuiu o seu nome a uma escola básica, que faz parte do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida.

Em consequência do processo de reorganização da rede escolar ocorrido no ano letivo 2011/2012, a Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida passou a ser a sede do Agrupamento, anexando o Agrupamento de Escolas Domingos Capela e a Escola n.º dois de Espinho, que anteriormente pertenciam ao Agrupamento de Escolas Sá Couto. A 28 de junho de 2012, por despacho do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar, foi constituído formalmente o Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida. Atualmente, o AEMGA integra cinco estabelecimentos de ensino pertencentes às freguesias de Espinho, Silvalde e Paramos, a saber, a Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida (sede); Escola Básica e Secundária Domingos Capela; Escola Básica n.º dois de Espinho; Centro Escolar de Paramos e Centro Escolar de Silvalde (AEMGA, 2019, p. 11).

No que diz respeito às infraestruturas da escola sede do Agrupamento, esta foi intervencionada no âmbito do programa de requalificação realizado pela empresa Parque Escolar, entre 2008 e 2010. Esta intervenção melhorou consideravelmente as infraestruturas da escola, ao nível da expansão dos seus edifícios, e privilegiando a iluminação natural, mas também dotando a escola de equipamentos tecnológicos (computadores, projetores, quadros interativos, entre outros) em cada uma das salas de aula, melhorando assim as condições do processo de ensino e de aprendizagem, sobretudo através do investimento na melhoria das condições de acesso às tecnologias digitais.

A Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida é assim composta por sete pavilhões, quatro dos quais dedicados exclusivamente a aulas; um pavilhão, com ginásio e equipamento específico, dedicado às aulas de Educação Física; um pavilhão onde está situado o anfiteatro, a cantina e o bar dos alunos e professores; e, por fim, um pavilhão principal, onde estão centralizados os serviços escolares, nomeadamente a secretaria, a receção, a sala de atendimento dos Encarregados de Educação, a sala de professores, a

biblioteca, a reprografia, o gabinete de apoio ao aluno, o serviço de Psicologia, os gabinetes da direção e a sala do aluno. O espaço exterior é de dimensões consideráveis, o que permite aos alunos ter alguns momentos de intervalo ao ar livre.



Imagem 1 – Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida – zona exterior

4.2. Os alunos

Durante o estágio pedagógico que realizamos no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, lecionamos em cinco turmas: três turmas do 9.º ano do Ensino Básico; uma turma de 10.º ano do Ensino Secundário do curso de Artes Visuais; e uma turma do 11.º ano do Ensino Profissional, do curso de CMRPP – Comunicação, Marketing, Relações – Públicas e Publicidade. Todavia, neste projeto de investigação parti-

ciparam apenas as três turmas de 9.º ano do Ensino Básico (9.º 2; 9.º 5 e 9.º 6), contabilizando um total de 75 alunos. Esta escolha justifica-se sobretudo pela pertinência dos conteúdos abordados, e pelos objetivos propostos pela presente investigação.

A caracterização das turmas será realizada a partir de informações fornecidas pelos diretores de turma, e dos dados referidos no Plano Curricular de Turma das respetivas turmas.

A turma 9.º 2 era constituída por um total 30 alunos, 22 do sexo feminino e oito do sexo masculino. A média de idade dos alunos situava-se nos 14 anos.

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, num universo de 50 pais acerca dos quais temos dados, três pais concluíram o 1.º ciclo do Ensino Básico; sete pais concluíram o 2.º ciclo do Ensino Básico; cinco pais completaram o 3.º ciclo do Ensino Básico; 10 pais concluíram o Ensino Secundário; e 25 pais terminaram o Ensino Superior. Destes dados, rapidamente se verifica que 50% dos pais dos alunos das turmas em análise frequentaram e concluíram o Ensino Superior.

Quanto à situação profissional dos pais, 45 pais encontram-se empregados, quatro desempregados e apenas um reformado, sendo que 43 possuem profissões que se inserem no setor terciário, e sete no sector secundário.

No que concerne ao apoio da ação social escolar, apenas nove alunos desta turma beneficiam deste apoio, nomeadamente, três alunos do escalão A e seis alunos do escalão B.

No que diz respeito às disciplinas que sentem maior dificuldade, os alunos do 9.º 2, destacam a Matemática e o Inglês, sendo interessante perceber que estas são também as disciplinas que mais alunos referem como preferidas.

Quando questionados sobre a escolaridade que pretendem completar, 26 alunos referem o ensino superior e quatro o ensino profissional. Contudo, nas profissões que pretendem exercer verificou-se uma grande diversidade: médico(a) (3 alunos); advogado(a) (3 alunos); psicólogo(a) (1 aluno); professor(a) (3 alunos); educador(a) de infância (3 alunos), hospedeiro(a) de bordo (2 alunos); fisioterapeuta (1 aluno); biólogo(a) (1 aluno); mecânico(a) (1 aluno); empresário(a) (1 aluno); futebolista (1 aluno); Ator/Atriz (1 aluno); fuzileiro(a) (1 aluno); assistente social (1 aluno); profissão ligada à área das

Ciências (2 alunos); profissão ligada à área do turismo (1 aluno); profissão ligada à área do inglês (1 aluno), sendo que 10 alunos ainda não sabem que ocupação profissional pretendem ter no futuro.

A turma 9.º 5 é composta por 20 alunos, oito do sexo feminino e 12 do sexo masculino. A média de idade situa-se também nos 14 anos.

Quanto às habilitações literárias dos pais, num total de 39 pais, um pai tem apenas o 1.º ciclo do Ensino Básico; oito possuem o 2.º ciclo do Ensino Básico, 13 pais terminaram o 3.º ciclo do Ensino Básico, 12 concluíram o Ensino Secundário e cinco detêm um curso superior.

No que diz respeito à situação profissional dos pais dos alunos do 9.º 5, 33 pais encontram-se empregados, quatro desempregados e dois estão reformados, sendo que 35 possuem uma profissão que pertence ao setor terciário e quatro pais exercem uma profissão integrada no setor secundário.

Nesta turma, 13 alunos usufruem do apoio da ação social escolar, mais concretamente, oito alunos beneficiam do escalão A, quatro do escalão B e um aluno do escalão C.

No que diz respeito às disciplinas em que sentem mais dificuldade, os alunos destacam a Matemática, o Português e o Francês. Quanto às disciplinas favoritas, os mesmos alunos salientam as disciplinas de Ciências Naturais e História.

Quanto ao nível de escolaridade pretendida pelos alunos, sete referem que pretendem apenas concluir o ensino secundário e 14 o ensino superior. Nas profissões que querem exercer existe alguma diversidade: gestor(a); esteticista; professor(a); mecânico(a); bombeiro(a); engenheiro(a); bancário(a); entomólogo(a); pasteleiro(a); polícia de investigação criminal; cabeleireiro(a) e técnico(a) de computadores.

Por sua vez, a turma 9.º 6 é formada por 25 alunos, seis do sexo feminino e 19 do sexo masculino, apresentando também uma média de idade de 14 anos.

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, num conjunto de 46 pais, dois têm o 1.º ciclo do Ensino Básico; 13 possuem o 2.º ciclo do Ensino Básico; 10 terminaram o 3.º ciclo do Ensino Básico, 14 concluíram o Ensino Secundário e sete o Ensino Superior.

Quanto à situação profissional dos pais, 42 encontram-se empregados, três desempregados e 1 reformado. Os pais que se encontram empregados desempenham profissões que pertencem ao sector secundário (37 pais) e no setor terciário (9 pais).

Nesta turma, 14 alunos beneficiam da ação social escolar, contabilizando-se quatro alunos que usufruem do escalão A, cinco alunos que têm o escalão B, e cinco alunos com o escalão C.

No que diz respeito às disciplinas em que os alunos sentem mais dificuldade, estes referem a Matemática, o Português e o Francês. Quanto às disciplinas preferidas, os alunos do 9.º 6 preferem as disciplinas de Educação Física e de História.

Quando os alunos do 9.º 6 são questionados sobre a escolaridade que pretendem obter, oito alunos referem o Ensino Secundário e 16 alunos mencionam o Ensino Superior. No que concerne às profissões que gostavam de exercer no futuro, nove alunos ainda não sabem e 16 alunos referem um conjunto muito diversificado de profissões, como por exemplo: engenheiro(a) informático(a); professor(a); pediatra; juiz(a); neurocirurgião(a); atleta; futebolista e hospedeira.

É importante mencionar que os alunos das três turmas, na sua maioria, revelaram-se empenhados e cumpridores das tarefas que lhes foram propostas, demonstrando interesse pelos temas abordados. As reflexões que os alunos foram desenvolvendo nas diferentes atividades demonstraram o seu sentido crítico na discussão dos temas e a sua autonomia no desenvolvimento do trabalho. Existiu, na nossa opinião, uma adaptação rápida destes alunos à modalidade de ensino à distância, mantendo uma ótima comunicação entre professor e aluno.

5. Enquadramento metodológico – uma nova forma de ensinar

5.1. Saber para compreender – Ensinar para educar – As fichas

Aquando da promulgação do decreto de suspensão das atividades letivas presenciais, foi necessário adaptar o processo de ensino e de aprendizagem. No caso concreto da presente investigação, o processo de adaptação não obrigou somente ao delinearmento de uma nova metodologia de análise, mas também a uma readaptação, ou reajuste, temático. De facto, o objetivo continua a ser estudar o impacto das tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem, mas em vez de aplicadas ao património histórico mudamos o enfoque, passando a analisar o impacto das tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem à distância durante o surto de Covid-19.

Com efeito, para responder à nossa questão de partida, foi fundamental delinear uma metodologia de trabalho capaz de avaliar o interesse e impacto das tecnologias digitais neste novo contexto. Esta análise foi feita através de um conjunto de fichas de exercícios que têm por base o recurso e utilização de tecnologias digitais, tanto na exposição e exploração dos conteúdos como na sua forma e método de resolução. Contudo, existem alguns aspetos a considerar, para melhor entender a metodologia definida.

Na reunião do Departamento de Ciências Sociais e Humanas do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida foi acordado de que não deveriam ser lecionados quaisquer conteúdos novos durante o período de vigência do ensino à distância. Esta decisão teve por base o decreto de suspensão das atividades letivas, omissivo quanto à obrigatoriedade de lecionar conteúdos novos. Tendo em conta este critério, as fichas criadas não poderiam abordar novos conteúdos, pois não poderiam ir contra as diretrizes do referido departamento. Por essa razão, optámos por incidir em temáticas atuais, multidisciplinares (mas com uma forte componente histórica e sumariamente abordados ao longo dos temas incluídos no Programa da disciplina), problematizadoras, que estimulassem o espírito crítico e sentido cívico do aluno, e que desenvolvessem capaci-

dades de diálogo e discussão, bem como competências de trabalho autónomo com recurso às tecnologias digitais. Desta forma, tentámos que a presente investigação estivesse alinhada com alguns dos objetivos fundamentais do processo de ensino e de aprendizagem – “o desenvolvimento da sua autonomia, do seu sentido crítico e do trabalho colaborativo” (Goulão, 2011, p. 14) – e que contribuísse para o desenvolvimento de algumas das competências e valores mencionados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), tais como: a literacia cultural, científica e tecnológica; o sentido crítico; autonomia; consciência cívica; trabalho colaborativo e capacidade de comunicação (ME, 2017, p. 10).

Tendo em conta os critérios definidos selecionamos os seguintes temas: 1) O papel da mulher; 2) Os Direitos Humanos; 3) As *Fake news*. Como referimos, estes temas estão perfeitamente articulados com o Programa de História do Ensino Básico – 3.º ciclo, inserindo-se no *Domínio 9 – A Europa e o Mundo no limiar do século XX. Subdomínio 9.2. – As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após-guerra*; e no *Domínio 10 – Da Grande Depressão à 2.ª Guerra Mundial. Subdomínio 10.2 – A 2.ª Guerra Mundial: violência e reconstrução*.

Cada uma das fichas teve como base a exposição de conteúdos e resolução de exercícios através da exploração de diferentes recursos digitais e conteúdos disponíveis *online*, designadamente, vídeos, notícias, cronologias interativas e sites institucionais. A realização destas atividades procurou motivar o interesse dos alunos nos conteúdos lecionados, mas também pretendeu estimular e avaliar a capacidade de os alunos aprenderem de forma autónoma e expressarem de uma forma crítica a sua aprendizagem.

No início deste processo foi decidido com os alunos, das turmas de 9.º ano, um regime de trabalho que consistia na apresentação da ficha de trabalho e respetiva explicação, numa aula síncrona. Na semana seguinte, teríamos uma aula síncrona dedicada ao esclarecimento de dúvidas surgidas durante a execução da ficha e reflexão sobre o tema. A professora estagiária no dia de entrega da ficha definia, imediatamente, uma data-limite de entrega, tendo os alunos cerca de duas semanas, em média, para a realização das atividades propostas. As fichas realizadas pelos alunos eram enviadas por e-

mail para a professora estagiária, tal como as dúvidas que pudessem existir entre as aulas síncronas.

A primeira ficha, constituída por seis exercícios, abordou o papel da mulher ao longo do século XX e a sua luta pela igualdade. Esta ficha foi enviada a 27 de abril aos alunos, tendo como data limite de entrega o dia 11 de abril.



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho



321336

O papel da mulher ao longo do século XX: um caminho para a igualdade

Ficha Formativa - História 9.º ano

Nome _____ Turma _____ N.º _____

Ao longo do tempo, a mulher teve um papel secundário na sociedade. Contudo, no início do século XX assiste-se a uma das mais significativas transformações socioculturais, a **emancipação feminina**, na qual as mulheres intensificaram a sua luta pela igualdade de direitos civis e políticos.

Durante este ano abordámos diversos acontecimentos que marcaram o século XX, muitos dos quais relacionados com a luta das mulheres pela igualdade de direitos. Vamos relembrar alguns desses momentos e, acima de tudo, refletir sobre este tema tão relevante atualmente. Apesar de estarmos em pleno século XXI, ainda hoje, existem algumas diferenças entre homens e mulheres. Para muitas, espalhadas pelo mundo, a igualdade ainda é uma miragem.

Vamos, com estas atividades, conhecer um pouco mais sobre este caminho – o caminho para a igualdade – que ainda não terminou.



Gabrielle "Coco" Chanel, costureira francesa fundadora da casa Chanel.

Imagem 2 - Ficha 1 "O papel da mulher ao longo do século XX: um caminho para a igualdade".

Esta primeira ficha tinha como objetivos fundamentais conhecer os diferentes movimentos de emancipação feminina, entre os finais do século XIX e a segunda metade do século XX, em Portugal e no Mundo; compreender as transformações socioculturais e económicas decorrentes da nova imagem e posição da Mulher na sociedade; familiarizar-se com diferentes figuras da história ligadas à História do Género; estabelecer, de

forma crítica e pertinente, pontos de ligação entre o passado e a atualidade, identificando não somente as transformações ocorridas, mas também as permanências no que se refere ao papel da Mulher na sociedade contemporânea.

Para a concretização dos objetivos enunciados, esta primeira ficha iniciava-se com a visualização do trailer do filme *“As Sufragistas”*, para que os alunos tivessem um primeiro contacto com o tema, com a possibilidade de dar sequência à sua curiosidade, assistindo ao filme completo se assim o entendessem. Esta visualização era seguida de duas questões de resposta direta sobre o movimento das sufragistas. Os exercícios subsequentes, por intermédio de vídeos ou documentação histórica sobre o assunto, requeriam ao aluno que explorasse autonomamente na internet, para identificar uma mulher que tenha tido um impacto notável na luta pela igualdade de direitos, para construir uma pequena biografia de uma mulher portuguesa que tenha sido uma figura incontornável na defesa dos direitos das mulheres, e para elaborar um breve texto, que estabelecesse uma comparação crítica entre as condições de vida das mulheres portuguesas durante a Ditadura e a atualidade. Para terminar, foi solicitado ao aluno que fizesse uma pesquisa de uma notícia (disponível *online*) sobre a igualdade de género na atualidade, partilhando o respetivo link com os colegas da turma.

A segunda ficha, constituída por dez exercícios, abordava o tema dos direitos humanos e a sua evolução ao longo da História. Esta ficha foi enviada aos alunos no dia 12 de maio, sendo definida como data de entrega o dia 25 de maio.



Direitos Humanos: passado, presente e futuro

Ficha Formativa – História 9º ano

Nome _____ Turma _____ N.º _____

"A educação para os direitos humanos é a chave para lutar contra as causas profundas de injustiça em todo o mundo. Quanto mais as pessoas sabem sobre seus direitos, e os direitos do outro na sociedade, melhor preparadas estão para protegê-los."

Salil Shetty, Secretário-Geral da Amnistia Internacional

Utilizando as palavras do Salil Shetty, a educação para os direitos humanos é a melhor forma de lutas contra as injustiças que vão sendo relatadas em todo o mundo, pois só conhecendo os direitos é que estamos preparados para os proteger.

Esta ficha tem como objetivo levar-te a conhecer a origem e evolução da luta pelos direitos humanos ao longo da História. Durante este ano letivo, estudámos alguns momentos onde os direitos humanos foram gravemente violados, como é exemplo o Holocausto, durante a 2.ª Guerra Mundial. Todavia, tu podes fazer a diferença informando-te, pensando e agindo em prol dos direitos consignados na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Juntos vamos fazer a diferença!
Preparado para mais uma viagem?



Eleanor Roosevelt e a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Imagem 3 - Ficha 2 "Direitos Humanos: passado, presente e futuro".

Esta ficha tinha como objetivo principal conhecer a origem e evolução dos direitos humanos ao longo da História; assinalar momentos em que os Direitos Humanos foram gravemente violados, como é exemplo o Holocausto, tema abordado nas aulas presenciais; familiarizar-se com personalidades e instituições que têm como objetivo defender os direitos humanos.

Para cumprimento destes objetivos, a segunda ficha iniciou-se com um exercício no qual era pedido ao aluno que, de acordo com o seu ponto de vista (antes de explorar os recursos disponibilizados), definisse o conceito de *Direitos Humanos*. Nos exercícios seguintes, os alunos deveriam visualizar um conjunto de recursos disponibilizados, nomeadamente uma vídeo-cronologia da História dos Direitos Humanos, vários vídeos que

pretendiam que o aluno se familiarizasse com todos e cada um dos Direitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, testemunhos dos sobreviventes do Holocausto (a ilustrar claras violações dos Direitos Humanos); um poema e uma biografia do pastor Martin Niemöller, opositor do regime nazi; um vídeo que descrevia a criação da ONU; e sites institucionais de defesa dos direitos humanos. Com base nestes recursos, era pedido ao aluno que comentasse criticamente os momentos fundamentais da história dos direitos humanos, e o conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como explorasse os sites institucionais das organizações que trabalham em prol da defesa destes direitos. No final, o aluno era convidado a assinar as petições disponibilizadas pela Amnistia Internacional, contactando assim com diferentes casos de violação dos direitos humanos, conduzindo a uma postura ativa nesta matéria. Tal como na ficha anterior, um dos exercícios finais pretendia que o aluno seleccionasse uma notícia sobre a violação dos direitos humanos para partilhar com a turma. No fim, fazendo uso das tecnologias digitais ao seu dispor e integrando o conhecimento adquirido com a realização da ficha, o aluno foi incentivado a produzir um vídeo (máximo de 1 minuto) a explicar o que entendia por Direitos Humanos.

A terceira ficha, constituída por sete exercícios, centrou-se nos *mass media* e as *fake news*. Esta ficha foi enviada a 26 de maio aos alunos, tendo como data limite de entrega o dia 1 de junho.



Os Mass Media e as *fake news*

Ficha Formativa – História 9.º ano

Nome _____ Turma _____ N.º _____

O termo *mass media* é formado pela palavra latina *media* (meios), plural de *medium* (meio), e pela palavra inglesa *mass* (massa). Em sentido literal, *mass media* são os meios de comunicação de massa (televisão, rádio, imprensa, etc.).¹

Durante este ano letivo, abordámos os meios de comunicação como forma de transmissão de cultura às massas. Até à década de 20 do século XX, a informação e a cultura estavam destinadas apenas a uma elite culta e abastada, mas tudo mudou com o desenvolvimento tecnológico e o aparecimento de novos meios de comunicação social que, além de informar, também divertiam o seu público.

Com o passar do tempo, a informação passou a estar disponível à distância de um simples clique, mas surgiram outras dificuldades relativas à distinção entre informação verdadeira e falsa.

É importante refletir sobre o que lemos e o que vemos. Devemos ser críticos e, acima de tudo, cidadãos bem informados. Esta é a única forma de saber se a informação vinculada pelos diversos meios de comunicação é fidedigna.

Preparados para mais uma viagem?



¹ Definição retirada do sítio: <https://www.infopedia.pt/%5Bmass-media>.

Imagem 4 – Ficha 3 “Os Mass Media e as *fake news*”

Esta última ficha tinha como objetivos fundamentais conhecer e compreender, em maior detalhe, os conceitos de *mass media* e de *fake news*, e a sua evolução ao longo da História; e adquirir uma postura crítica perante informações veiculadas pelos meios de comunicação.

Tendo em vista estes objetivos, a última ficha propõe a visualização de vídeos sobre a evolução dos media e sobre a cultura de massas; a pesquisa de exemplos de *fake news* na História (sobretudo ligados à propaganda dos regimes totalitários); a exploração do site “Polígrafo”, dedicado ao apuramento da veracidade de notícias da atualidade; e a realização de exercícios nos quais o aluno, através de pesquisas autónomas, avalia a veracidade de informações disponibilizadas.

Desta forma, as tecnologias digitais, como vimos, foram intensamente exploradas a favor do processo de ensino e de aprendizagem, estando presente nas diversas fases deste processo, nomeadamente, na pesquisa e apreensão de conteúdos, na interação com colegas e professores, na partilha de informação, na produção e exposição de opiniões, no esclarecimento de dúvidas, entre outros. As tecnologias digitais foram assim transversais em todo este processo, estimulando o interesse e motivação, o sentido crítico e consciência cívica; e o aproveitamento dos alunos na disciplina de História.

5.2. Tira a Prova dos Nove – O Inquérito

Depois da entrega e discussão do tema da última ficha, passámos à aplicação de um questionário, cujo objetivo era recolher dados para responder à questão de partida – medir o impacto das tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem à distância durante o surto de Covid-19.

Tal como aconteceu com as fichas, na construção do inquérito por questionário tivemos sempre presente o objetivo principal desta investigação. Desta forma, procurámos que as questões do inquérito fossem claras, concisas e que não dessem azo a qualquer tipo de dúvidas de interpretação. Tendo em conta todos estes critérios, construímos o inquérito – como não poderia deixar de ser, em formato digital – recorrendo à plataforma gratuita *Google Forms*, sendo importante reforçar os diversos benefícios que os inquéritos eletrónicos trazem para uma investigação deste tipo, tais como, a recolha automática dos dados recolhidos para um ficheiro; a exportação dos dados para um formato de análise adequado e a deteção automática de erros no seu preenchimento (Matthew & Sutton, 2004, p. 160).

Passamos então ao processo de testagem do inquérito, no final de uma das aulas síncronas que definimos para esclarecimento de dúvidas. Pedimos, em cada uma das três turmas, dois voluntários para testar o inquérito. Depois de uma breve explicação do projeto e uma leitura em voz alta do inquérito, questionamos os alunos se o conteúdo do inquérito era perceptível e se não existiam dúvidas ao nível da compreensão da língua

portuguesa. A resposta dos alunos foi unânime, afirmando que o inquérito não lhes suscitou qualquer dúvida. Com o processo de testagem concluído, tínhamos a versão final do questionário a aplicar aos alunos.

O inquérito que foi disponibilizado aos alunos foi naturalmente precedido de um breve texto introdutório, no qual foram apresentados os seus objetivos, explicado o âmbito em que se inseria, e assegurado do anonimato dos participantes no seu preenchimento. Este texto preambular terminava com a disponibilização de um endereço de e-mail, criado propositadamente para este fim, a partir do qual os alunos inquiridos poderiam contactar o professor para o esclarecimento de dúvidas ou quaisquer outros assuntos relacionados com o inquérito.

O inquérito estava assim dividido em três partes principais, sendo cada um destes grupos constituídos, essencialmente, por perguntas de resposta fechada (escolha múltipla e escala de Likert). A primeira parte cinge-se a questões relativas à identificação do inquirido, como a idade (de resposta aberta), e à identificação do género (de resposta fechada).

A segunda seção centra-se no tema dos dispositivos eletrónicos e está dividida em seis questões de escolha múltipla. Nas duas primeiras questões era solicitado aos alunos que contabilizassem o número de dispositivos eletrónicos a que tinham acesso em casa e que poderiam ser utilizados durante as aulas à distância, e que os identificassem em concreto. A terceira e quarta questões diziam respeito às condições de acesso à Internet, ou respetivos problemas de ligação, sendo que a última questão era respondida através de uma escala Likert. Por sua vez, a quinta e sexta perguntas debruçavam-se sobre o número de horas que os alunos utilizavam os dispositivos eletrónicos para elaboração dos trabalhos da escola, antes e durante o ensino à distância, tendo uma componente comparativa entre o período anterior e após o surto de Covid-19.

A terceira parte está focada nas tecnologias digitais e no ensino à distância, sendo constituída por quatro questões de resposta fechada. Na primeira questão o aluno devia classificar, utilizando a escala Likert, a utilidade dos recursos digitais das fichas de trabalho para a reflexão sobre o tema em discussão. Na segunda questão, o

aluno devia ordenar pelo nível de utilidade os recursos utilizados na realização das fichas. Na terceira questão, o aluno devia demonstrar a sua concordância ou discordância, através da escala Likert, com uma afirmação sobre a melhoria do seu aproveitamento escolar. Na última questão, através de uma resposta de escolha múltipla, o aluno devia assinalar as principais dificuldades que sentiu na adaptação ao processo de ensino à distância.

Desse modo, nos dias 2 e 3 de junho, no horário das aulas síncronas, aplicamos o inquérito às três turmas de 9.º ano. O e-mail com as informações a pedir a colaboração dos alunos, explicação do projeto e o link para aceder ao inquérito disponibilizado no *Google Forms* foi enviado para o endereço de email dos alunos, no início da aula síncrona, para impedir que estes comesçassem a responder ao inquérito sem uma orientação prévia da professora estagiária. Estes elementos estão disponíveis na íntegra no Anexo 7 e 8.

6. Apresentação e interpretação dos resultados

6.1. Apresentação dos resultados

A presente investigação constitui-se em dois momentos fundamentais: a realização das fichas e a aplicação do inquérito.

No que diz respeito às fichas de trabalho, que tinham como intuito estimular o sentido crítico e a consciência cívica dos alunos através de exercícios dinâmicos e interativos, não é possível apresentar uma avaliação quantitativa. Logo após o começo das aulas à distância, foi-nos comunicado pelo orientador de estágio que a avaliação das fichas de trabalho seria apenas qualitativa. Assim, neste subcapítulo faremos uma breve apresentação de excertos de algumas questões formuladas pelos alunos da amostra, apresentando alguns dados considerados mais interessantes e significativos, deixando para o subcapítulo da interpretação dos resultados uma descrição da evolução geral dos alunos no processo de realização das três fichas, percebendo se existiu um desempenho positivo. É importante referir que, depois de apresentadas as fichas, os alunos tinham um período de cerca de 10 dias para a sua realização, tendo sempre uma aula para esclarecimento de dúvidas que eventualmente surgissem durante a sua execução. Passamos agora à apresentação de algumas respostas elaboradas pelos alunos na realização das fichas, como exemplos concretos do que se pretendia obter a partir da utilização de tecnologias digitais, tanto ao nível das pesquisas de informação, como de capacidade de resposta.

5. Durante a história as mulheres foram sempre consideradas seres inferiores, fracos e ignorantes. Para os homens nesta altura a mulher apenas existia para satisfazer o homem e cuidar do lar, logo estas eram mal tratadas e não tinham os mesmos direitos que os homens. Durante o Estado Novo, existia muita desigualdade. As mulheres eram tratadas como seres de segunda, logo não tinham direitos. As mulheres eram controladas pelos homens não podendo ter uma opinião perante a sociedade. O ordenado das mulheres era 40 % inferior ao dos homens, pois nesta altura era vergonhoso uma mulher ter um ordenado superior a um homem. A mulher só podia aceitar um trabalho caso o marido aceitasse o contrato de trabalho, mas este quando quisesse podia anular o contrato de trabalho da sua mulher, sendo assim, o homem podia acabar com a independência financeira da mulher. O homem podia receber o ordenado da sua mulher. As telefonistas, enfermeiras e hospedeiras de bordo não podiam ser casadas, pois os homens defendiam que mulheres casadas não tinham tempo para ter trabalhos de turnos e também por questões étnicas. As mulheres apenas podiam sair do país com a autorização do homem, pois viajar era considerado uma "coisa" de homens. Caso o homem apanhasse a sua mulher em fúria grande adultério, este podia a matar porque a punição era quase inexistente (apenas tinham que ficar uns meses retirados da sua comarca, mas continuavam em liberdade). O divórcio era proibido em casamentos celebrados pela igreja. Poucas mulheres eram autorizadas a frequentar universidades e a estudar, pois os homens queriam que as mulheres fossem ignorantes para que lhes obedecessem. Uma frase muito usada nestes tempos era "La em casa manda ela, mas eu mando nela". As mulheres por todo o mundo começaram a reivindicar os seus direitos.

Hoje em dia as mulheres ainda lutam pelos seus direitos, mas a igualdade de gênero ainda não foi alcançada. As mulheres portuguesas na atualidade, têm mais direitos. Mas a desigualdade ainda é perceptível. As mulheres em algumas empresas ainda ganham menos 16 % do que os homens, embora que a lei defenda que mulheres e homens devem receber o mesmo salário, caso realizem o mesmo trabalho. Mas, tenho que considerar que agora as mulheres são livres, podem trabalhar em liberdade, podem estudar, podem ir para a universidade e podem ir para o exército. Infelizmente esta nova realidade não está presente em todo o mundo.

Imagem 5 – Resposta de um aluno da turma 9.º 6 à questão 5 da Ficha 1.

5. O papel das mulheres na sociedade teve uma evolução bastante significativa desde o Estado Novo. Na altura, as mulheres nem se quer eram independentes, isto é, a vida delas dependia sempre de um homem (pai, irmão ou marido). Por exemplo, caso quisessem sair do país, tinham de ter autorização dos mesmos. Mesmo quando começaram a trabalhar, o seu salário correspondia a metade do salário dos trabalhadores masculinos, algo que é completamente inadmissível visto que ambos se esforçavam. As mulheres até podiam já exercer o direito ao voto, no entanto este tinha várias restrições, como o facto da mulher ter de saber ler e escrever para poder votar, e muitas não sabiam, porque tinham sido postas a trabalhar desde novas.

Felizmente, ao longo do tempo, a sociedade foi evoluindo e actualmente já não nos deparamos com estas diferenças. As mulheres do século XXI são valorizadas e livres de viver uma vida sem depender de ninguém. Mas a igualdade de género ainda não foi atingida a 100% e, até mesmo nos países desenvolvidos, há discrepâncias entre os dois géneros nalguns sectores. Infelizmente, há países em que as mulheres ainda não têm os direitos que merecem e vivem toda a sua vida na sombra de outros. Na minha opinião, isto é algo completamente absurdo, mas pouco a pouco as coisas vão mudando e a luta pela igualdade vai continuar!

Imagem 6 – Resposta de um aluno da turma 9.º 2 à questão 5 da Ficha 1.

5. A situação das mulheres portuguesas durante o Estado Novo era muito difícil, pois a vida delas dependia de uma só pessoa o homem (pai, irmão ou marido). A partir do momento em que algumas mulheres começaram a trabalhar fora de casa o seu salário era metade do salário dos homens. A mulher se quisesse sair do país tinha que ser com autorização do marido. O direito ao voto já existia, mas ainda era recente, e era só para aquelas que sabiam ler e escrever. Muitas mulheres eram analfabetas, pois eram obrigadas desde pequenas a trabalhar. Na atualidade, a situação das mulheres portuguesas é muito melhor, pois o direito de igualdade da mulher é assegurado pela Constituição e quem não o fizer pode ser penalizado. Podemos dizer que na lei existe igualdade, mas na mentalidade de muitos não há.

Imagem 7 – Resposta de um aluno da turma 9.º 5 à questão 5 da Ficha 1.

Os trabalhos apresentados, relativos à ficha 1 questão 5, enumeram uma série de diferenças entre a situação da mulher entre o Estado Novo e a atualidade, integrando conteúdos mencionados no vídeo que serviu de motivação para a resposta a esta questão. Durante a exposição os alunos referem a sua opinião, de forma justificada e pertinente, sobre o tema, demonstrando possuir uma posição crítica sobre o papel da mulher na sociedade atual, mas revelando também algum trabalho de reflexão.

1. Para mim, os direitos humanos são exatamente o que o nome indica. São as liberdades fundamentais a que todos os seres humanos têm direito mal nascem. Infelizmente os direitos humanos não são aplicados em todos os países e ainda há pessoas que estão sujeitas a situações onde não têm os direitos que deveriam ter.

Imagem 8 – Resposta de um aluno da turma 9.º 2 à questão 1 da Ficha 2.

6.3. De acordo com Martin Niemöller, porque é que nem sempre agimos ou saímos em defesa daqueles que estão a ser oprimidos ou que veem os seus direitos violados?

Nem sempre agimos ou saímos em defesa daqueles que estão a ser oprimidos ou que veem os seus direitos violados porque temos medo de represálias ou por comodismo, pois como não nos calha a nós achamos que não devemos falar, mas na época das campos de concentração era sobretudo o medo de ser preso e torturado.

Imagem 9 – Resposta de um aluno da turma 9.º 6 à questão 6.3. da Ficha 2.



Imagem 10 – Imagem do vídeo realizado por dois alunos da turma 9.º 5 sobre os direitos humanos.

Na ficha 2, os alunos foram incentivados, logo na primeira questão, a formular a sua opinião sobre o que entendiam pelo conceito de direitos humanos. Ao longo da ficha contactaram com diferentes casos onde os direitos humanos foram violados, sendo confrontados e questionados acerca da sua conduta perante as injustiças. No final desta ficha, os alunos foram convidados a criar um pequeno vídeo sobre os direitos humanos, no qual deveriam fazer uso das suas competências criativas. Nesta questão em particular, obtivemos vários resultados tecnicamente impressionantes, e que revelaram muito empenho por parte dos alunos.

5.1. Consideras toda a informação veiculada pelos media como verdadeira? Justifica.

No meu ponto de vista, nem sempre toda a informação veiculada pelos media é verdadeira. Nos dias de hoje, é fundamental desenvolver um espírito crítico no que se aplica à veracidade das notícias, e devemos também consultar mais do que uma fonte de informação. Muitas vezes, acontece que as informações que os media passam para o público ainda não foram confirmadas, pondo em causa a tal veracidade da notícia. Isto acontece pelo facto de que cada media querer ter mais prestígio que outro, e também pelas audiências.

Imagem 11 – Resposta de um aluno da turma 9.º 2 à questão 5.1. da Ficha 3.

5. Responde às seguintes questões.

5.1. Consideras toda a informação veiculada pelos media como verdadeira? Justifica.

Eu não considero toda a informação veiculada pelos media como verdadeira, porque tenho noção que as fake news são uma realidade que tende a aumentar e também sei que existem televisões ou mesmo as notícias da internet que só existem para ganharem dinheiro à custa da falsidade, mas que desperta interesse, da notícia.

Imagem 12 – Resposta de um aluno da turma 9.º 5 à questão 5.1. da Ficha 3.

3. O meio de comunicação que eu escolhi foi o cinema, uma grande indústria que nasceu em França. A primeira sessão pública, organizada pelos irmãos Lumière em 1895 foi rápida e barata. Por 1 franco cada, 33 assentos foram ocupados por cerca de 20 minutos no subsolo de um café em Paris.

Em dezembro do mesmo ano, ocorreu no Hotel Scribe, em Paris, a primeira exibição de filmes de todos os tempos para um público abrangente.

Apenas 20 anos após esses acontecimentos (um segundo na história da arte), os filmes passaram a ser assistidos por diversos países. A popularidade era tão alta que Charles Chaplin mostrou-se diante de uma câmara pela primeira vez em janeiro de 1914. No final desse ano, já se tinha tornado a pessoa mais reconhecida em todo o mundo.

Desde o início, até os dias atuais, o cinema experimentou notáveis avanços técnicos. Começou com imagens rudimentares, cenas cotidianas. Às imagens, foram adicionados textos e legendas. Depois, o filme era acompanhado por músicos ou trilha orquestrada. Tudo para satisfazer os anseios crescentes da audiência.

Pode-se afirmar que este processo evolutivo segue uma trajetória ascendente no que diz respeito à velocidade. Com o passar dos anos e com o aperfeiçoamento das técnicas, os filmes mudaram e o modo de apreciá-los também mudou. Hoje, predomina a fragmentação e a multiplicidade de informações visuais.

Algumas curiosidades sobre o cinema: Mais de 90% dos filmes feitos nos EUA antes de 1929 foram perdidos e não há cópias em nenhum lugar; a Nigéria produz mais filmes do que os Estados Unidos; em 1947, anos de ouro de Hollywood, existiam mais cinemas do que bancos nos Estados Unidos. Em média 90 milhões de americanos, mais da metade da população que na época tinha 151 milhões, iam aos cinemas em uma semana qualquer; para os donos de cinema, o maior negócio não são os filmes mas sim as pipocas. Com pouco milho, é possível encher muito saquinhos, e mais: os clientes vão ficar com sede e vão querer refrigerantes, um dono de cinema disse até que as cadeiras com espaço para colocar um copo foram “a melhor invenção tecnológica desde o som”.

Imagem 13 – Pesquisa elaborada por um aluno da turma 9.º 6 na Ficha 3.

Na ficha três, os alunos começaram por a sua opinião sobre a fiabilidade, ou ausência de fiabilidade, das notícias veiculadas nos meios de comunicação, e instigados a realizar uma pesquisa sobre um *mass media*, utilizando a internet.

Quanto ao inquérito, este foi aplicado no dia 2 de junho de 2020 à turma 9.º 6; e no dia 3 de junho às turmas 9.º 5 e 9.º 2, perfazendo um total de 75 inquiridos.

Apesar de termos uma amostra constituída por 75 alunos, na questão da idade obtivemos 73 respostas. A idade dos alunos está compreendida entre os 14 e os 17 anos, sendo a média de idades é 14,5 anos.

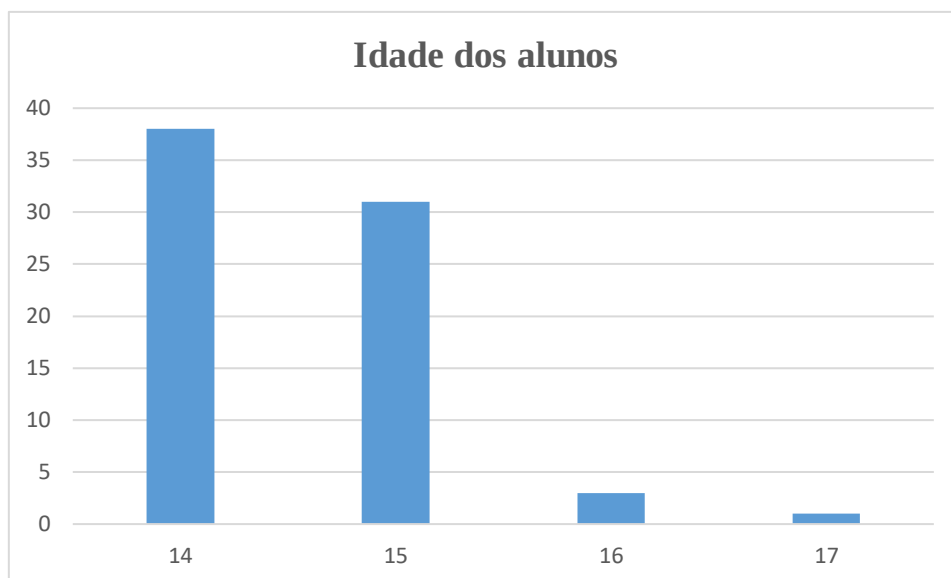


Gráfico 1 – Distribuição dos alunos por idades

No que diz respeito ao género dos inquiridos, 52% (39 alunos) da amostra pertencem ao sexo feminino e 48% (36 alunos) ao sexo masculino.

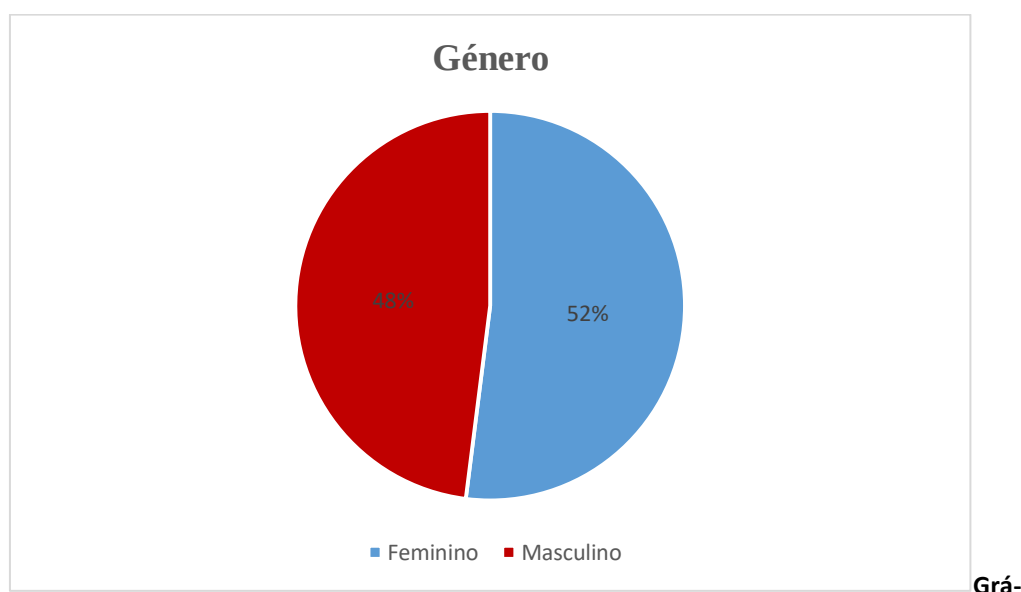


Gráfico 2 – Distribuição dos alunos por género.

Quando questionados sobre a quantidade de dispositivos eletrónicos que tinham em casa e que poderiam ser utilizados nas aulas à distância, 45,3% da amostra, o que corresponde a 34 alunos, referem ter dois dispositivos; 28% da amostra, que equivale a

21 alunos, possuem quatro ou mais dispositivos; 20% da amostra, ou seja, 15 alunos, detêm três dispositivos, sendo que apenas 6,7% da amostra (5 alunos) possuem somente um dispositivo eletrônico disponível para as aulas à distância.

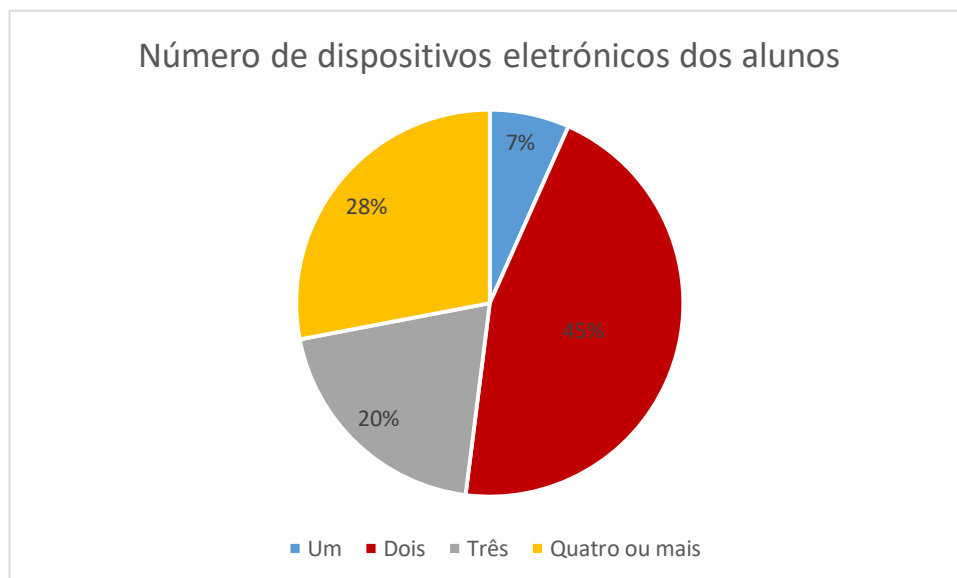


Gráfico 3 – Número de dispositivos eletrônicos dos alunos disponíveis para o ensino à distância.

No que concerne à questão acerca da tipologia de dispositivos utilizados pelos alunos, na qual era possível selecionar múltiplas opções, o computador foi selecionado por 85,3% (64 alunos), o Smartphone por 62,7 % (47 alunos), o Tablet por 12% (9 alunos) dos inquiridos e apenas 1,3% (1 aluno) escolheu a opção *Outros*, referindo o IMac e o iPad como outros dispositivos eletrônicos. Refira-se, no entanto, que estes aparelhos integram as categorias de computador e Tablet e, portanto, não são consideradas respostas válidas.

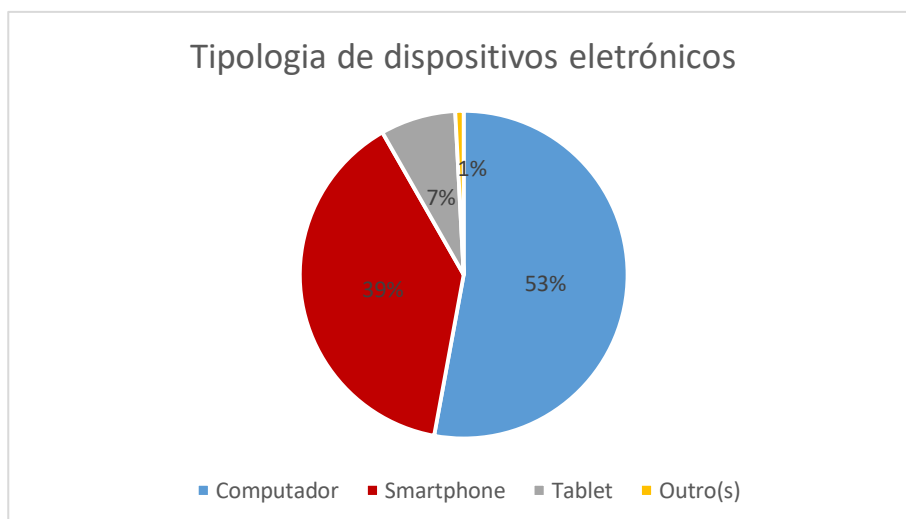


Gráfico 4 – Tipologias de dispositivos eletrônicos.

Uma das condições essenciais para a realização do ensino à distância é o acesso à internet, tendo a amostra inquirida acesso a este instrumento de trabalho. Contudo, quando questionados sobre eventuais problemas de ligação, 56% dos inquiridos (42 alunos) referem que *raramente* têm estes problemas, 25,3% (19 alunos) têm dificuldades *ocasionalmente*. Apenas 2,7% da amostra, ou seja, apenas dois de um total de 75 alunos, mencionam que têm *sempre* problemas de ligação à internet em casa.

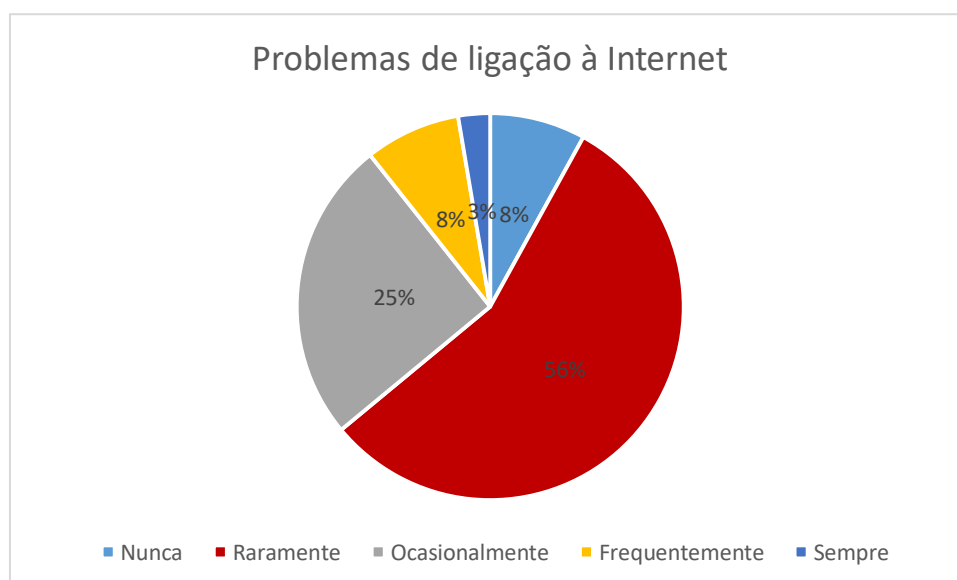


Gráfico 5 – Problemas de ligação à Internet.

Antes da pandemia, os dispositivos eletrônicos eram utilizados apenas uma a duas horas por dia, pela esmagadora maioria dos alunos, atingindo o valor de 80% (60 inquiridos). Apenas 17,3% da amostra (13 alunos) utilizavam os dispositivos três a quatro horas e apenas 2,7% (2 alunos) usavam os dispositivos eletrônicos cinco horas ou mais para a elaboração dos trabalhos da escola.

Com a mudança para o novo contexto de ensino à distância, o tempo de utilização despendido no uso dos dispositivos eletrônicos sofreu alterações, contando com 48% da amostra (36 alunos) a usar três a quatro horas estes dispositivos, 41,3% (31 alunos) utilizaram estes instrumentos cinco horas ou mais, e apenas 10,7% (8 alunos) dos inquiridos fizeram uso dos dispositivos apenas 1 a dois horas por dia, existindo um decréscimo na ordem dos 70%.



Gráfico 6 – Média de horas despendidas na elaboração de trabalhos, antes da pandemia.



Gráfico 7 – Média de horas despendidas na elaboração de trabalhos, durante a pandemia.

Perante a afirmação que os recursos digitais disponibilizados nas fichas de trabalho foram úteis para a reflexão sobre os temas, 50,7% da amostra (38 alunos) *concorda totalmente*, 38,7% (29 alunos) *concorda*, 8% (6 alunos) *não concorda nem discorda*. Os níveis *discordo* e *discordo fortemente* reuniram apenas 1,3% (1 aluno) cada uma, o que corresponde a um total de dois alunos.

Quanto aos recursos utilizados, os recursos online foram claramente aqueles que os alunos assinalaram como mais úteis na realização das fichas de trabalho, seguido dos livros e, por último, do apoio dos pais. Os inquiridos referem ainda na opção *Outros* a explicadora, a internet, e a ajuda de amigos.

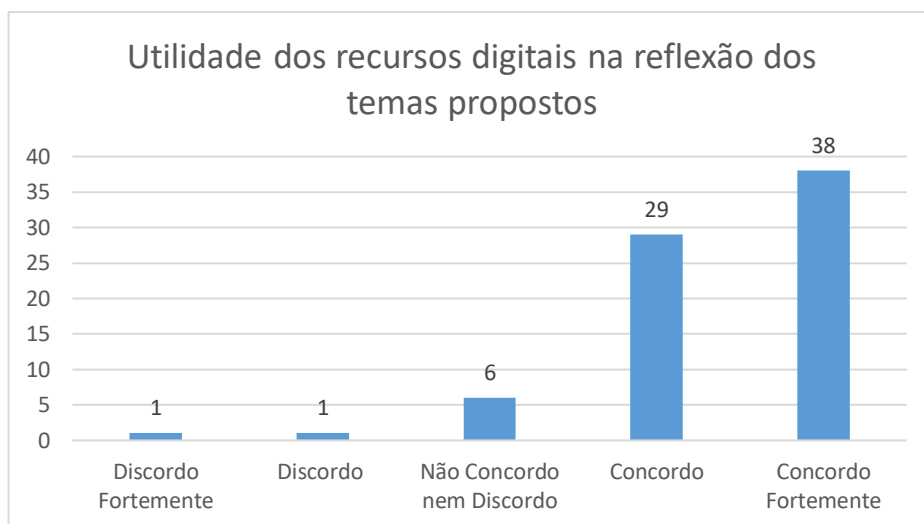


Gráfico 8 – Utilidade dos recursos digitais na reflexão dos temas propostos nas fichas de trabalho.

Quando confrontados com a afirmação de que a utilização das tecnologias digitais tinha contribuído para a melhoria do seu aproveitamento escolar durante o período de ensino à distância, 24% da amostra (18 alunos) *concorda fortemente*; 40%, isto é, 30 dos alunos inquiridos *concordam*; 29,3% (22 alunos) *não concorda nem discorda*; 5,3% (4 alunos) *discorda* e apenas 1,3 % (1 aluno) *discorda totalmente*.

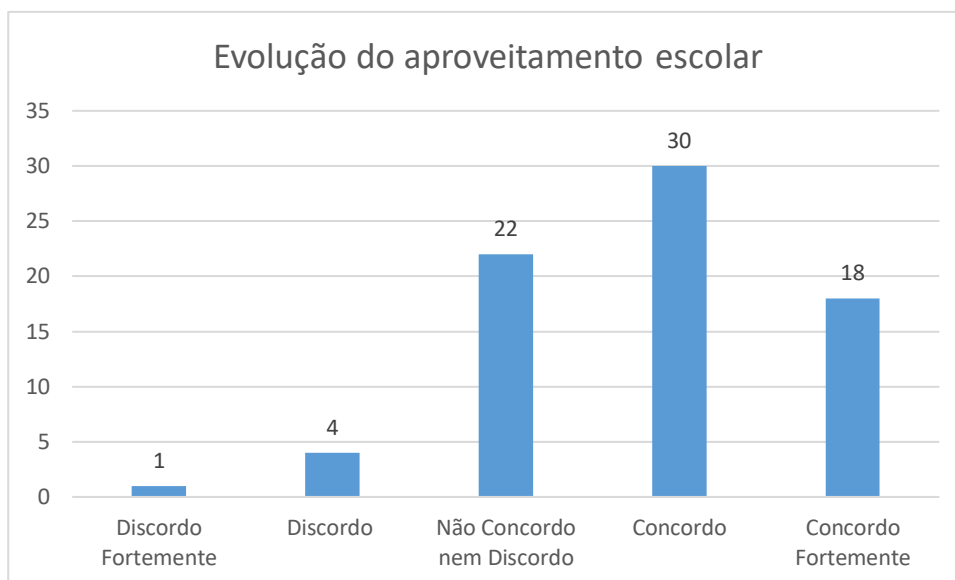


Gráfico 9 – Melhoria do aproveitamento escolar devido à utilização das tecnologias digitais, durante o período de ensino à distância.

Por fim, quando questionados sobre as principais dificuldades que enfrentaram na adaptação do processo de ensino à distância, os alunos inquiridos referem as dificuldades na gestão do tempo como a principal dificuldade (56%, isto é, 42 alunos); seguida da instabilidade nas diretrizes da escola sobre o funcionamento do ensino à distância (20% que corresponde a 15 alunos); falta de formação adequada dos alunos em TIC (16%, isto é, 12 alunos) e falta de equipamento adequado (9,3% que corresponde a sete alunos). Todavia, é importante mencionar que 33.3% da amostra em estudo referiram não ter sentido qualquer dificuldade neste processo de adaptação.

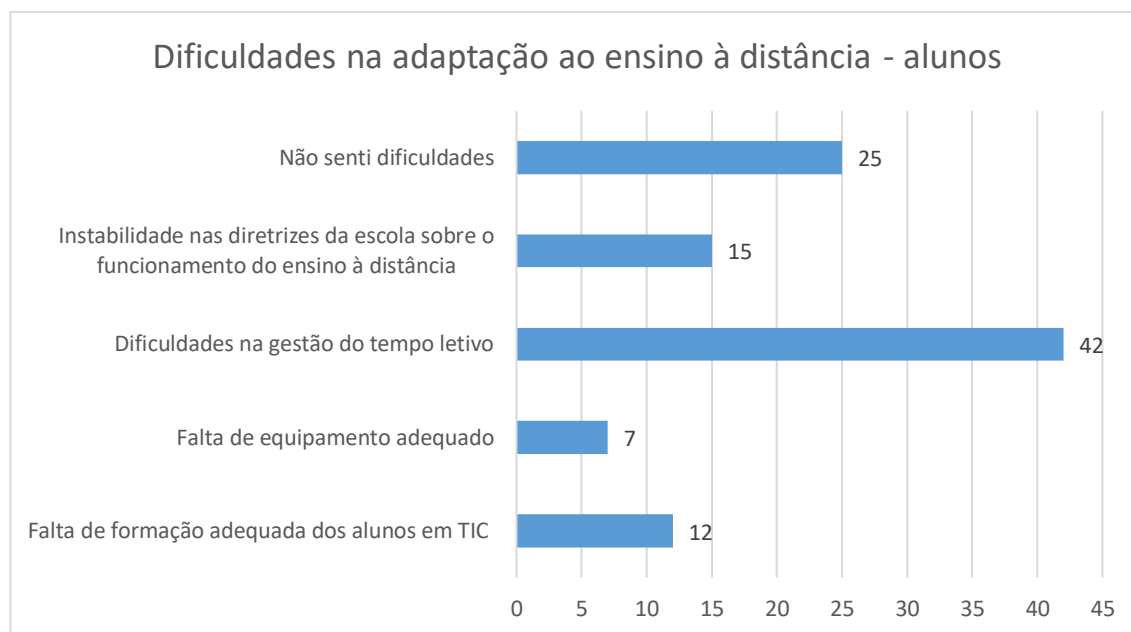


Gráfico 10 – Dificuldades sentidas pelos alunos no processo de adaptação ao ensino à distância.

6.2. Interpretação dos resultados

As fichas que os alunos realizaram durante o período de ensino à distância concederam-nos dados bastante interessantes para a presente investigação, na medida em que permitiram avaliar o nível de interesse e empenho dos alunos nas tarefas propostas. No entanto, como referimos anteriormente, dada a inexistência de uma avaliação quantitativa, não é possível analisar estatisticamente a evolução do desempenho dos alunos. Entre outros elementos que iremos referir, o empenho dos alunos fica demonstrado, por exemplo, na realização e entrega atempada dos trabalhos, e no frequente contacto que procuraram, tanto nas aulas síncronas de esclarecimento de dúvidas como em outros momentos fora do horário letivo.

De uma forma genérica, ao longo das fichas denota-se uma preocupação na utilização dos recursos digitais disponibilizados, pela plena integração desses conteúdos na construção de respostas. Além disso, e mais importante ainda, a maioria dos alunos não se circunscreveu aos recursos disponibilizados, integrando também conhecimentos adquiridos a partir de pesquisa e trabalho desenvolvido de forma autónoma, desenvolvendo competências importantes que vão ao encontro das que estão previstas no *Perfil*

do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ademais, os alunos eram muito participativos e ativos na partilha das suas experiências de pesquisa durante as aulas síncrona, da qual resultavam diálogos e debates entre os colegas muito estimulantes. O que ficou mais claro, durante este período de ensino à distância, foi o aumento da motivação dos alunos, ao estarem constantemente ligados ao mundo digital, aproveitando as suas potencialidades ao máximo.

Nesse sentido, quando solicitado o desenvolvimento de recursos audiovisuais, os alunos foram muito ativos, formando até espontaneamente trabalhos de grupo. Desta motivação resultaram vídeos de grande qualidade, tanto de um ponto de vista técnico e estético, como científico. Com efeito, nestas tarefas os alunos revelaram grande criatividade e proactividade.

Outro aspeto digno de nota, é o facto de alunos que apresentavam algumas dificuldades, na compreensão de determinados conteúdos no modelo tradicional de ensino, terem revelado uma evolução notável, tanto ao nível do interesse (apresentando frequentemente trabalho extra aos que tinham sido solicitados), participação e empenho como na capacidade de formular respostas criativas e, por consequência, uma melhoria no seu aproveitamento escolar.

Em suma, a utilização de recursos e tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem à distância, parece ter potenciado de forma significativa a motivação dos alunos inquiridos nas aulas de História, estimulado o desenvolvimento de algumas competências, mais difíceis de explorar no ensino presencial, nomeadamente a autonomia e a criatividade. Por outro lado, ficou muito evidente a vontade e à-vontade dos alunos perante o mundo digital, no qual se revelaram muito fluentes.

A realização destas fichas preparou os alunos para responder ao inquérito sobre o impacto das tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem à distância, cujos resultados passamos agora a apresentar.

A primeira conclusão a retirar da análise do inquérito, aplicado a todos os alunos que realizaram as fichas de trabalho, é que a média de idades se situa no que é expectável para alunos que frequentam o 9.º ano de escolaridade, existindo apenas quatro

alunos com idades superiores. A amostra, em termos de género, é equilibrada, sendo formada por 39 raparigas e 36 rapazes.

No que diz respeito aos dispositivos eletrónicos, concluímos que 65,3% da amostra inquirida tem disponível em casa dois a três dispositivos disponíveis para utilizar nas aulas à distância. Não se verificou, na amostra analisada, algum aluno que não tivesse acesso a qualquer dispositivo, fator que comprometeria seriamente a participação dos alunos no ensino à distância. Assim, em termos materiais, não existe no grupo de alunos inquiridos uma desigualdade no acesso às tecnologias digitais, pois todos possuem dispositivos eletrónicos, sendo um ambiente propício para a plena integração das tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem, não somente no ensino à distância, como também no ensino presencial. O dispositivo eletrónico mais utilizado pelos alunos foi o computador (85,3%), seguindo-se o Smartphone (62,7%) e depois, com uma percentagem mais baixa, o Tablet (12%). Todavia, o Smartphone não é o dispositivo mais adequado para participar em aulas, pois tem, geralmente, ecrã pequeno que dificulta a visualização dos materiais apresentados pelos professores, além de ser em si mesmo um elemento de distração para os alunos, pela própria natureza do dispositivo, maioritariamente utilizado para comunicação entre alunos e navegação em redes sociais. Uma alternativa, na nossa opinião, mais viável ao Smartphone é o Tablet que concede uma experiência mais próxima da proporcionada pelo computador.

Além dos dispositivos eletrónicos, uma condição fundamental para aceder às aulas na modalidade *e-learning* é o acesso à internet, sendo um elemento que todos os inquiridos possuem em suas casas. De facto, a ligação à internet é condição fundamental durante o ensino à distância para a comunicação entre professores e colegas, para a partilha de tarefas e recursos didáticos, para o esclarecimento de dúvidas, para a realização das atividades propostas pelos docentes, entre muitas outras. Nesse sentido, a existência de eventuais problemas de ligação à Internet compromete seriamente a capacidade de participação dos alunos nas aulas síncronas e na realização das atividades na tipologia assíncrona. Por este motivo, para um melhor entendimento da viabilidade de integração das tecnologias digitais no processo de ensino, incluímos no inquérito uma

questão que aborda essa temática. De acordo com os resultados, 56% da amostra afirmam que raramente estão sujeitos a problemas de ligação, e 25,3% afirmam ter este tipo de constrangimento apenas ocasionalmente. Por outro lado, apenas 2,7% da amostra referem ter sempre problemas na ligação à internet, o que corresponde a apenas dois alunos num conjunto de 75 discentes. Como vemos, este elemento não foi um entrave para a realização do processo de ensino à distância, sendo um instrumento fundamental para que os alunos pudessem aceder a todos os momentos de aprendizagem proporcionados pelos professores.

Com efeito, de acordo com os resultados deste inquérito relativamente aos dispositivos eletrónicos e condições de acesso à Internet, parecem existir as condições materiais essenciais para a participação dos alunos nas aulas síncronas, e também para o desenvolvimento de trabalho autónomo.

Um outro elemento importante para a presente análise é o número de horas despendidas pelos alunos na utilização dos dispositivos eletrónicos, antes e depois da pandemia. Como prevíamos, tendo em consideração a transição para o modelo de ensino à distância, o número de horas utilizadas na elaboração de trabalhos através de dispositivos eletrónicos aumentou consideravelmente, já que 80% dos alunos inquiridos passaram de uma a duas horas em média, antes da pandemia, para três a quatro horas (48%) e cinco horas ou mais (41,3%) depois da pandemia. Quer isto dizer que 66 de um total de 75 alunos, o que corresponde a 89,3% da amostra, assumem que aumentaram, em média para o dobro, o seu tempo de utilização de dispositivos eletrónicos durante o surto de Covid-19. A partir destes dados, constata-se que os alunos passaram a utilizar as tecnologias digitais durante mais de metade do tempo letivo⁴⁰, tendo em conta que este é em média seis a sete horas diárias. Estes valores ganham ainda mais expressão se considerarmos que este tempo, apontado pelos alunos, não inclui o tempo utilizado nas

⁴⁰ A noção de tempo letivo corresponde “à duração do período de tempo que cada escola definir como unidade letiva, em função da carga horária semanal prevista nas matrizes curriculares.” Diário da República n.º 129/2018, 1.º Suplemento, Série II de 2018-07-06.

aulas síncronas. Naturalmente que estes valores não são propriamente surpreendentes. A partir do momento em que o tempo passado em sala de aula é diretamente substituído por tempo atrás do ecrã de um qualquer dispositivo electrónico (como é previsto pelo modelo de *e-learning*), naturalmente o tempo despendido no computador, Tablet ou Smartphone aumenta. Com efeito, pela própria natureza desta modalidade de ensino, mesmo sem uma intenção deliberada, querendo ou não, existe uma grande probabilidade de os professores terem estimulado a utilização intensiva de recursos digitais durante as suas aulas.

Quando inquiridos sobre a utilidade dos recursos digitais, disponibilizados nas fichas de trabalho, para a reflexão sobre os temas em discussão, os alunos foram perentórios em afirmar que estes foram úteis para as suas reflexões, sendo que 38,7% concordam e 50,7% da amostra concordam totalmente com a afirmação. Podemos concluir que os recursos digitais foram úteis nas reflexões de 67 de um total de 75 alunos, ou seja, de 89,4% dos inquiridos, ao fornecerem informações importantes para a sua formação e para a sua sensibilização em temas historiograficamente relevantes. Estes valores confirmam, sobretudo, que os recursos digitais são instrumentos muito úteis e pertinentes no processo de ensino e de aprendizagem, até porque tem a mais-valia de motivar os alunos no desenvolvimento de competências e conhecimentos de forma autónoma.

Naturalmente, quando pedido aos alunos que ordenassem os tipos de recursos por ordem de utilidade para a realização das tarefas propostas, a esmagadora maioria dos alunos (62 de um total de 75 alunos) escolhe os recursos online (vídeos, sites, plataformas) como o mais preponderante. Em segundo lugar, também com alguma expressão, surgem os livros, seguido do apoio dos pais em terceiro lugar. Consideramos ainda a opção *Outros*, seleccionada por apenas por um número muito residual de alunos, que na questão seguinte esclareceram que se referiam sobretudo a explicadores e centros de explicações, bem como a ajuda de amigos. Em conclusão, os valores obtidos nesta questão, ilustram a grande preparação das gerações mais jovens no manuseamento e utilização de recursos digitais na aprendizagem de conteúdos, sendo o seu elemento preferencial. Isto articula-se perfeitamente com a ideia que apontámos anteriormente,

de a escola estar atualmente povoada de “*digital natives*”, ou seja, um conjunto de indivíduos com uma enorme fluência e capacidade de utilização do mundo digital.

Finalmente, com recurso a uma escala de Likert de cinco níveis (que varia entre *Discordo fortemente*, *Discordo*, *Não concordo nem discordo*, *Concordo*, e *Concordo fortemente*) avaliámos a posição dos alunos acerca do impacto das tecnologias digitais no seu aproveitamento escolar durante o período de ensino à distância. Segundo 64% da amostra, isto é, 48 alunos de um total de 75 alunos, concordam (40%), e concordam fortemente (24%) que a utilização sistemática das tecnologias digitais durante o período de ensino à distância melhorou o seu aproveitamento escolar. Assim, apenas cinco alunos, o que corresponde a 6,6%, não concordam que tenha existido um melhoramento do seu aproveitamento. Por fim, 22 de 75 alunos, ou seja, 29,3% da amostra, demonstraram neutralidade relativamente a este assunto, assinalando a opção “*Não concordo, nem discordo*”, um valor, no nosso entendimento, com alguma expressão. No entanto, cremos que existe uma explicação verosímil para estes resultados. A existência de um nível intermédio (“*Não concordo, nem discordo*”) dá a possibilidade aos inquiridos de não manifestarem uma posição sobre a afirmação apresentada no inquérito, posição muito confortável para os alunos, que assim se veem dispensados de refletir sobre o assunto. Daqui resulta uma possível adulteração dos dados, já que muitos alunos que selecionaram a referida opção, podem tê-lo feito por falta de empenho, e não por realmente terem uma posição neutra relativamente à questão. Efetivamente, após a recolha de dados e a reflexão sobre os mesmos, entendemos que a utilização de uma escala de Likert com cinco níveis foi um erro, já que abriu um precedente para que os alunos não tomassem uma posição sobre o tema inquirido. Por este motivo, cremos que uma escala de Likert com seis níveis (ou em alternativa com apenas quatro níveis), sem um nível intermédio neutro, teria sido a melhor opção, não permitindo que os alunos não manifestassem uma posição e não refletissem sobre o assunto.

De qualquer forma, assumindo desde já o problema que acabamos de expor, mais de metade da amostra concorda que a utilização das tecnologias digitais melhorou o seu aproveitamento durante o período de confinamento, sendo este um dado impor-

tante para entender e formular mecanismos não só para mitigar as consequências negativas desta transição repentina da tradicional modalidade de ensino presencial para o ensino à distância, como também, para a futura, tão ambicionada e inevitável integração das tecnologias digitais no ensino. Os alunos, através da realização de fichas de trabalho, tiveram a oportunidade de contactar com uma grande diversidade de recursos digitais que potenciaram as suas reflexões e comentários e, também, por consequência, de desenvolver de forma autónoma o seu sentido crítico e a consciência cívica.

Por fim, um processo de mudança requer adaptação, o que por inerência, significa quase necessariamente uma série de dificuldades, desde a carência de equipamentos, falta de formação, problemas de instabilidade nas diretrizes, entre outras. Em primeiro lugar, é importante referir que 25 dos 75 alunos, isto é, $\frac{1}{3}$ da amostra, não sentiram quaisquer dificuldades, o que traduz uma boa preparação e capacidade para se adaptarem a um ensino com forte recurso a tecnologias digitais, porventura com largos benefícios no desenvolvimento de competências importantes no futuro. Em segundo lugar, 56% da amostra, o que corresponde a um total de 42 alunos, sentiram dificuldades ao nível da gestão do tempo letivo. De facto, esta dificuldade entende-se se tivermos em consideração a falta de coordenação entre os vários departamentos de uma escola. Efetivamente, pela vontade de garantir rapidamente que os alunos continuavam a trabalhar nas respetivas disciplinas após a suspensão das atividades letivas presenciais, os professores sobrecarregaram os alunos com tarefas, o que acabou por ser contraproducente. O isolamento entre departamentos contribuiu assim, no nosso entendimento, para que os alunos sentissem grandes dificuldades na gestão do seu tempo para a concretização de atividades e consequentemente para a compreensão de conhecimentos e competências. Posto isto, não é surpreendente que a segunda dificuldade mais assinalada pelos alunos tenha sido a instabilidade nas diretrizes da escola, com 20% da amostra, ou seja, 15 de 75 discentes. Sem a coordenação adequada da Direção relativamente ao trabalho dos vários departamentos, os alunos acabaram por se sentir sobrecarregados e perdidos. Por oposição, uma minoria de alunos apontou a falta de formação adequada nas TIC (16%) e a falta de equipamento adequado (9,3%). No caso da nossa amos-

tra, a falta de equipamento adequado não foi uma dificuldade significativa, porque beneficia de um contexto socioeconómico favorável, como vimos na caracterização das turmas. Acreditamos, no entanto, que no contexto nacional e perante uma crise económica iminente, resultante da pandemia, as desigualdades económicas irão ser acentuadas, e por consequência, serão um entrave à integração intensiva das tecnologias digitais no ensino.

7. As dificuldades do ensino à distância – o caso específico dos professores

Muitas foram as notícias veiculadas pelos meios de comunicação sobre as dificuldades sentidas pelos alunos durante o período de adaptação ao ensino à distância. Desde a escassez de equipamentos eletrónicos para participar nas aulas síncronas e ter acesso aos materiais disponibilizados pelo docente, até às dificuldades no acesso à internet, muitas foram as dificuldades sentidas pelos alunos e consequentemente motivo de angústia para os encarregados de educação. E os professores? Como é que os docentes lidaram com a mudança repentina das suas estratégias de aprendizagem e, consequentemente, dos seus planos de trabalho? Quais foram as dificuldades que sentiram com a adaptação do processo de ensino e de aprendizagem para um formato exclusivamente digital, que muitos ainda não dominam, em muitos casos ao desinteresse ou falta de formação?

Tendo em conta estes elementos, considerámos pertinente aportar também a visão dos professores para esta discussão. Não dispondo de outro meio senão o digital, pois estávamos em pleno estado de emergência, criámos um breve inquérito no *Google Forms* que aplicámos aos professores do Grupo 400 do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida, ou seja, aos docentes da disciplina de História. Avaliámos ainda a possibilidade de aplicar este instrumento também aos orientadores dos restantes núcleos de estágio, com o intuito de obter uma amostra mais significativa para o nosso estudo. Todavia, dado o momento de grande instabilidade nas escolas, em que os professores estavam naturalmente sobrecarregados de trabalho e concentrados na referida

adaptação ao ensino à distância, considerámos que o nosso inquérito representaria uma dificuldade para muitos docentes e que surtiria poucas respostas em tempo útil. Por todas estas razões, optámos por aplicar o inquérito a uma amostra mais pequena, de 12 professores, mas com a garantia de obtenção de respostas atempadamente.

Com efeito, no dia 7 de maio enviámos um e-mail com toda a informação sobre o inquérito, e o respetivo link para acederem à plataforma *Google Forms*. Este breve inquérito estava dividido em quatro partes: a primeira dizia respeito aos dados pessoais, nomeadamente a idade e género; a segunda pretendia apurar os dados académicos dos docentes, isto é, as habilitações literárias; a terceira parte centrava-se nos dados profissionais, designadamente o número de anos de serviço e os níveis que lecionaram no ano letivo de 2019/2020 e, por último, na quarta parte, questionámos os professores sobre as principais dificuldades que sentiram na adaptação do processo de ensino e de aprendizagem à distância.

7.1. Apresentação dos resultados

Dos 12 inquéritos enviados aos professores de História do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida, foram registadas 12 respostas, o que demonstra a plena adesão dos docentes.

A questão 1.1. era de resposta curta e pretendia aferir as idades dos docentes. Estas estavam compreendidas entre os 48 anos e os 63 anos, sendo a média de idade da amostra de 54,6 anos. Por sua vez, na pergunta 1.2. – sobre o género – oito dos docentes inquiridos (66,7 %) são do sexo feminino, o que corresponde a 66,7% da amostra, e apenas quatro professores, ou seja, 33,3% são do sexo masculino, indo ao encontro da tendência de predominância das mulheres no ensino, que continua a ser dominado pelo sexo feminino.

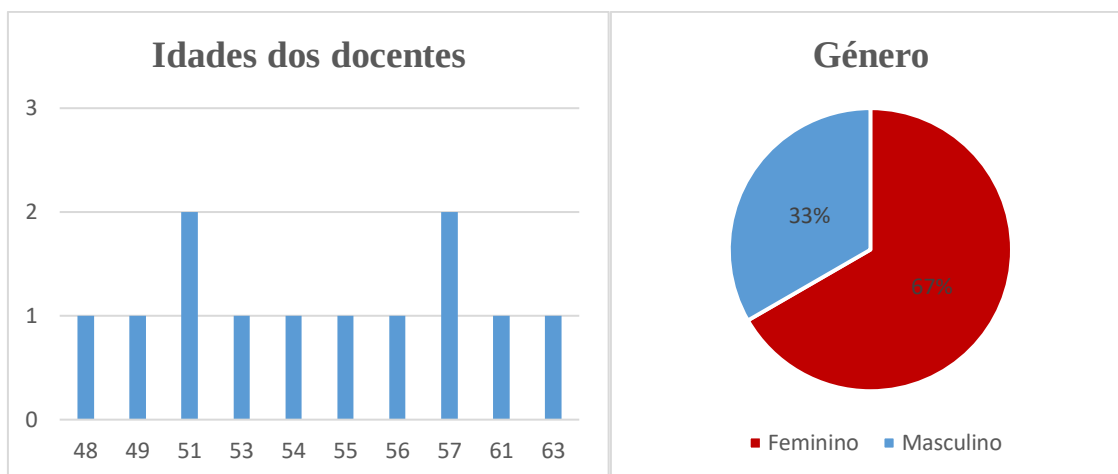


Gráfico 11 – Distribuição dos docentes por idade

Gráfico 12 – Distribuição dos docentes por género

Na pergunta 2.1. – habilitações literárias – o nível académico mais frequente é a Licenciatura com sete docentes, o que corresponde a 58,3 % da amostra. Por sua vez, cinco docentes possuem o nível académico de Mestre, o que corresponde a 41,7%. Nenhum docente detém especialização nem doutoramento.

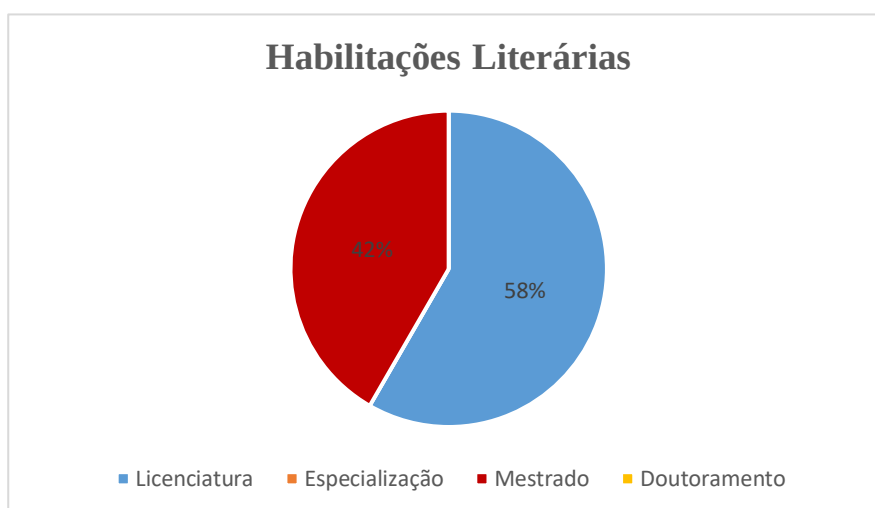


Gráfico 13 – Habilitações literárias dos docentes.

Na questão 3.1. que diz respeito aos anos de serviço docente, obtivemos os seguintes resultados: sete professores (59,3%) têm entre 21 e 30 anos de serviço, e cinco docentes (41,7%) contabilizam mais de 30 anos de serviço docente.

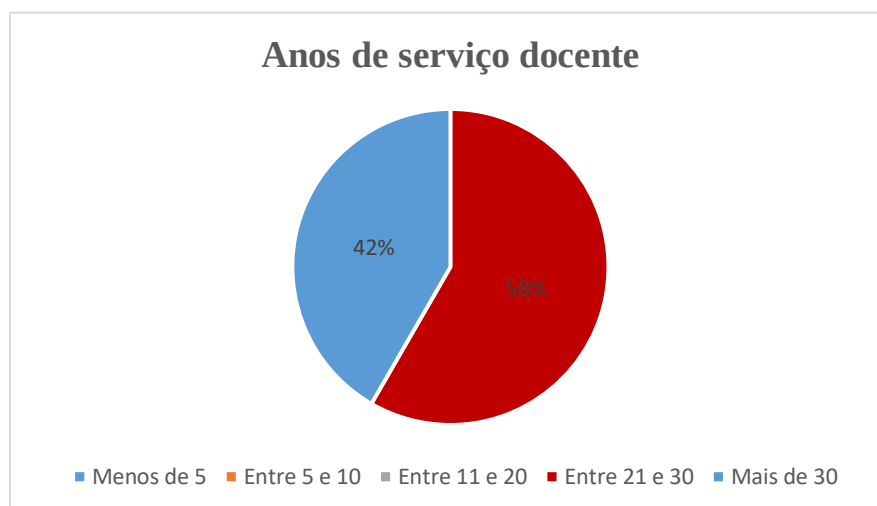


Gráfico 14 – Distribuição dos docentes pelos anos de serviço.

Na pergunta 3.2. que se foca nos níveis de escolaridade que os docentes lecionam no ano letivo 2019/2020, 25% dão aulas ao 2.º ciclo do Ensino Básico, 50% lecionam no 3.º ciclo do Ensino Básico, 41,7% dão aulas ao Ensino Secundário e apenas 16,7 % lecionam no Ensino Profissional e Artístico. É importante mencionar que alguns dos docentes lecionam em dois ou mais níveis de escolaridade diferentes.

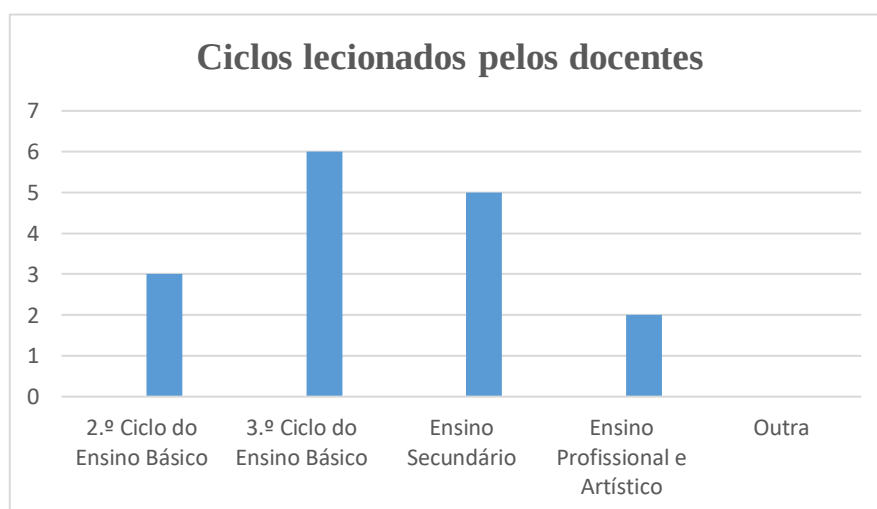


Gráfico 15 – Ciclos lecionados pelos docentes no ano letivo 2019/2020.

Na questão 4.1., os docentes referiram as principais dificuldades da adaptação do processo de ensino e de aprendizagem sendo a falta de equipamento adequado por

parte dos alunos a dificuldade identificada por 10 dos docentes (83,3%), seguida do desconhecimento das plataformas de ensino e respetivo funcionamento e a instabilidade na definição do modelo escolar a adotar no ensino à distância que obtiveram 58,3%, isto é, sete professores. A dificuldade que apenas dois professores (16,7%) assinalaram foi a falta de equipamento adequado por parte do docente.

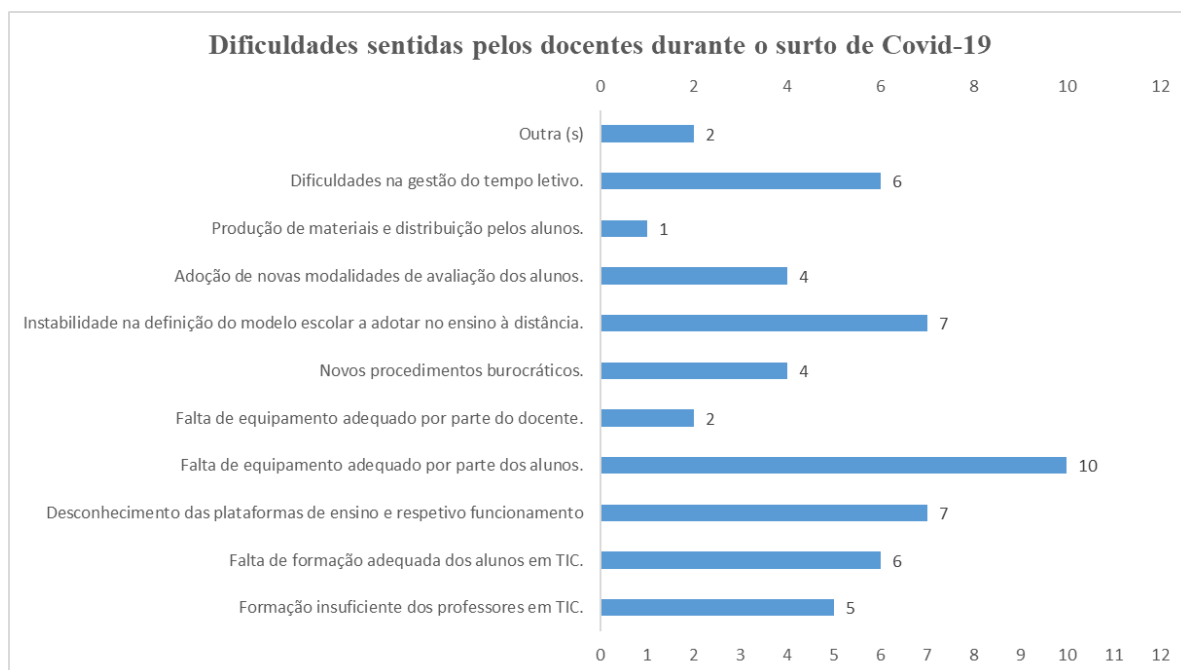


Gráfico 16 – Dificuldades sentidas pelos docentes na adaptação ao ensino à distância durante o surto de Covid-19.

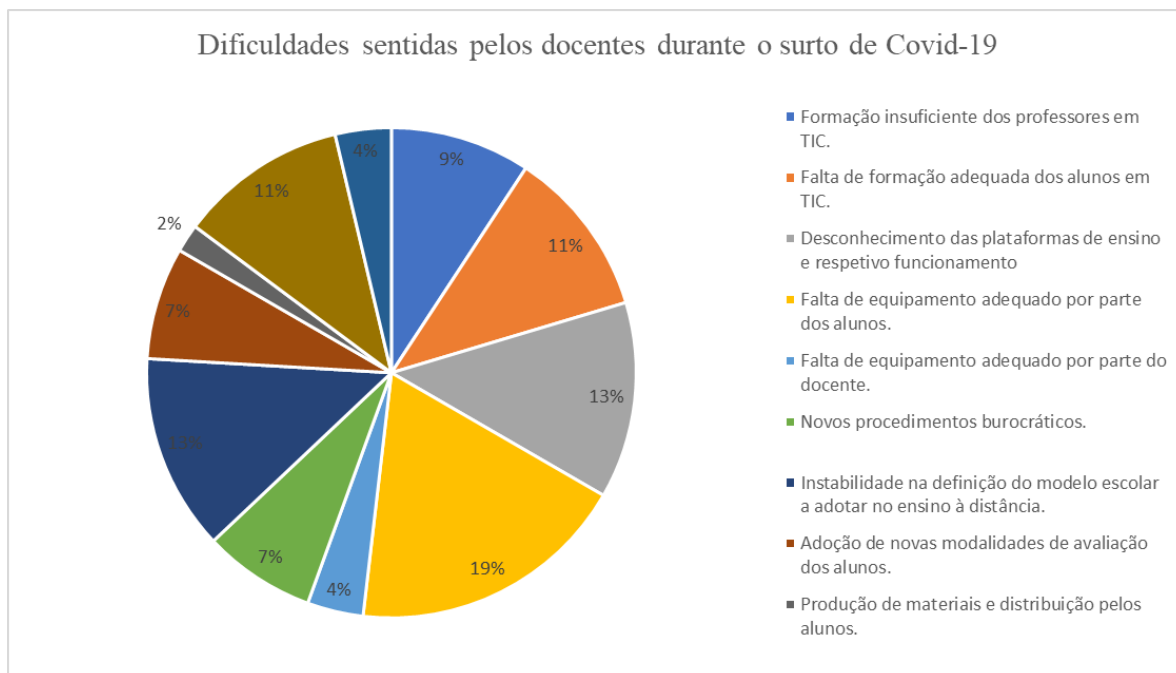


Gráfico 17 – Dificuldades sentidas pelos docentes na adaptação ao ensino à distância durante o surto de Covid-19 (gráfico circular)

Dois docentes assinalaram ainda a opção *Outras*, contribuindo assim com uma breve reflexão sobre as dificuldades sentidas neste processo de adaptação, que passamos a categorizar.

Categorias	Unidades de Registo
A. Falta de cooperação e colaboração entre os docentes.	“...uma Escola aos Quadrinhos, onde não se verifica colaboração e cooperação.” “...os Conselhos de Turma, os únicos órgãos pedagógicos de facto a funcionar, têm tido muita dificuldade em adotar metodologias comuns.”
B. Falta de orientações	“Não houve orientações da escola sobre a metodologia, plataformas nem procedimentos. Cada professor pode adotar as tecnologias e metodologias que quiser.”
C. Mimetização das metodologias presenciais no ensino à distância	“A solução evidente foi procurar soluções e plataformas que mais não são do que a repetição de processos pedagógicos presenciais.”

D. Falta de tempo	“Não houve tempo, nem oportunidade para se refletir seriamente sobre o melhor caminho a seguir-se.”
E. Comportamento dos alunos	“Do lado dos alunos há um grande número de alunos interessados e que trabalha muito e outros que são quase ausentes, mesmo estando presentes nas plataformas.”
F. Volume de trabalho excessivo para os alunos	“Os docentes referidos consideram que a sua disciplina é que é muito importante e por isso propõem excesso de trabalho aos alunos e não parecem ter consciência das dificuldades...”

Tabela 2 - Análise das respostas à questão 4.2. "Outras".

7.2. Interpretação dos resultados

Apesar de contarmos com uma amostra reduzida, este breve inquérito poderá dar-nos algumas pistas sobre as principais dificuldades sentidas pelos docentes no ensino à distância durante o surto de Covid-19, contribuindo assim para futuras investigações nesta área, agora mais pertinente do que nunca.

No que diz respeito à idade dos professores do Grupo 400 em funções no Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida, podemos concluir que é um corpo docente envelhecido, sendo que o docente mais novo tem 48 anos de idade e metade da amostra encontra-se acima dos 55 anos, ou seja, na parte final da sua carreira.

O envelhecimento do Grupo 400 é um dos problemas que a literatura e as notícias têm vindo a avançar, sendo essencial a formação de novas gerações de docentes de História. Mas não será este um problema transversal a todo o corpo docente? O Conselho Nacional da Educação no *Estado da Educação 2018* menciona que “o corpo docente está cada vez mais envelhecido. Quase metade dos docentes, da educação pré-escolar aos ensinos básico e secundário tem 50 ou mais anos de idade (46,9%), enquanto a percentagem dos que têm menos de 30 anos é de 1,3% em 2017/2018. Portugal e Itália são os países que apresentam a menor proporção de docentes nesta faixa etária (abaixo dos 30 anos) no conjunto dos países europeus, muito abaixo da média da OCDE” (CNE, 2018,

p. 75). Como podemos observar, o envelhecimento da classe docente não é um problema exclusivo da disciplina de História, sendo uma realidade em outras áreas do saber.

Outra ideia que fica bem patente, mas que assumimos não ser surpreendente, é a elevada percentagem de docentes do sexo feminino na nossa amostra (66,7%), uma realidade que há muito se perpétua no ensino português, vinda de uma tradição em que a profissão de professor estava intrinsecamente ligada à mulher. Rita Ferreira, num estudo sobre o ensino da História na perspetiva dos docentes, prova a elevada taxa de feminidade do Grupo 400. Segundo a mesma, “a percentagem de professoras no ensino da História em 2017/2018 era de 70,3%” (Ferreira, 2018, p. 99), apenas ultrapassada nos casos das disciplinas de Português (87,3%) e Francês (92,5%).

Ao nível das habilitações literárias, pouco mais de metade dos professores (58,3%) é licenciada, sendo os restantes detentores do grau de mestre (41,7%). A elevada percentagem de licenciados articula-se perfeitamente com o facto de a disciplina de História ser caracterizada por um corpo docente envelhecido. Para estes docentes no ativo, no seu período de formação inicial, não era exigido, como é atualmente, nem era habitual, possuir o grau de mestre para exercer funções de docência.

Como temos vindo a observar, o envelhecimento da classe docente é uma característica refletida nos itens anteriores, sendo os anos de serviço mais um dado que contribuiu para esta caracterização. Na amostra inquirida, 58,3% dos docentes têm 21 a 30 anos, os restantes contam com mais de 30 anos de serviço (41,7%), ou seja, a totalidade dos professores tem mais de 20 anos de serviço e, portanto, carreiras muito longas.

Além das carreiras longas, a nossa amostra leciona vários níveis de escolaridade ao mesmo tempo, sendo o 3.º ciclo do Ensino Básico (50%) e o Ensino Secundário (41,7%), os níveis mais frequentes. Por sua vez, apenas dois professores (16,7%) lecionam no Ensino Profissional e Artístico, provavelmente devido à exígua oferta formativa do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida nesta área de formação, que resulta num número menor de turmas.

Em virtude do surto de Covid-19, o processo de ensino e de aprendizagem passou a ser feito à distância, obrigando alunos e professores a adaptar-se rapidamente a esta

mudança. Um processo desta dimensão acarretou uma série de dificuldades aos docentes no ativo, que viram todo o seu plano de trabalho alterado da noite para o dia.

A dificuldade sentida por um maior número de professores (10 de um total de 12) foi ao nível da falta de equipamento adequado por parte dos alunos, o que correspondeu a uns reveladores 83,3% da amostra. De facto, tínhamos já refletido que um dos problemas que inviabilizava a integração plena das tecnologias digitais no ensino era as desigualdades a este nível. É efetivamente, de acordo com os docentes, uma dificuldade que causa disparidades no acesso à educação, sobretudo quando a adaptação a um tipo de ensino dependente de tecnologia é um processo forçado e precipitado, não permitindo tempo suficiente para colocar no terreno soluções verdadeiramente eficientes. Ainda relacionado com os alunos, a falta de formação destes nas TIC é um fator de dificuldade considerado por metade da amostra, ou seja, seis professores.

Por outro lado, o desconhecimento, por parte dos docentes, das plataformas de ensino e respetivo funcionamento foi uma dificuldade apontada por sete docentes (58,3%), sendo que apenas cinco apontam a insuficiente formação destes em TIC (41,7%). Isto foi outro assunto abordado anteriormente. De facto, a falta de formação adequada e o desconhecimento das ferramentas disponíveis parecem ser fatores preponderantes, cuja carência tornou este processo de adaptação verdadeiramente angustiante para os docentes. Não deixa de ser curioso reparar que enquanto a maioria dos docentes considera que os alunos têm falta de formação em TIC, quando estes são geralmente considerados a geração mais bem preparada para lidar e integrar a tecnologia na sua educação; e paradoxalmente, a mesma maioria deste grupo de docentes da amostra, que de acordo com os resultados do inquérito tem uma média de idades superior a 54 anos (ou seja, não se integram no grupo de “nativos digitais”) não vê a falta de formação como um problema no seu próprio caso.

Quando ao desempenho das suas próprias funções, além das dificuldades de âmbito formativo e de conhecimento de ferramentas, seis docentes referem ainda a dificuldade na gestão do tempo letivo (50%), pois a comunicação com os alunos não se fez apenas nas aulas síncronas, mas também por e-mail e nas plataformas de ensino, onde os professores tinham de esclarecer dúvidas, dar informações, disponibilizar atividades,

entre outras funções, que passavam muito além do tempo letivo definido no horário semanal de cada turma, sendo um processo mais demorado.

Outra dificuldade selecionada pela maioria dos professores, sete docentes em 12, foi a instabilidade na definição de um modelo escolar a adotar no ensino à distância (58,3%). Relacionado com isto, quatro professores selecionaram ainda a introdução de novos procedimentos burocráticos (33,3%) e a adoção de novas modalidades de avaliação dos alunos (33,3%), que dificultou ainda mais a adaptação dos docentes a esta modalidade de ensino, para a qual muitos não estavam preparados a nível técnico e material. Estes motivos, pela sua natureza burocrática, podem justificar-se em grande medida pelo carácter apressado desta adaptação, que não deu tempo suficiente para que cada procedimento fosse devidamente discutido e transmitido.

Como referimos anteriormente, alguns professores apontaram outras dificuldades sentidas, em grande medida autoexplicativas, e algumas das quais em íntima ligação com as apontadas anteriormente, mas que valem a pena enunciar: 1) falta de cooperação e colaboração entre os docentes; 2) falta de orientações superiores; 3) mimetização das metodologias presenciais no ensino à distância; 4) falta de tempo; 5) comportamento dos alunos; 6) volume de trabalho excessivo para os alunos.

Em suma, na nossa opinião, a falta de preparação dos professores para esta adaptação, não somente ao nível formativo, mas também a outros níveis, relaciona-se em parte, com a idade da classe docente, pouca familiarizada com as tecnologias digitais, existindo muitas vezes uma resistência e até rejeição na utilização destas nas suas práticas letivas. No entanto, o ensino à distância obrigou a que muitos professores revissem as suas metodologias e as atualizassem para um ensino na era digital e para alunos do século XXI. Mas será que realmente os professores mudaram verdadeiramente as suas práticas pedagógicas? Ou apenas transpuseram as estratégias de aprendizagem utilizadas no ensino presencial para o ensino à distância, sem refletirem acerca de metodologias adaptadas e próprias de *e-learning*? Segundo um dos professores inquiridos, “não há nada de novo ainda nas metodologias de ensino. Nem creio que haja nos instrumentos de avaliação adotados. A participação presencial tem sido substituída por fi-

chas de trabalho”⁴¹. Como podemos observar, não parece ter existido uma reformulação de fundo das práticas pedagógicas no processo de adaptação ao ensino à distância. Contudo, é importante sublinhar novamente que todo este processo não foi facilitado, também, pela falta de tempo de reflexão dos órgãos de gestão e dos próprios docentes.

⁴¹ Ver Anexo 1, 3 e 5.

Considerações Finais

“We need technology in every classroom and in every student and teacher’s hand, because it is the pen and paper of our time, and it is the lens through which we experience much of our world.”

David Warlick

É tempo de concluir.

E como refere David Warlick, em pleno século XXI, a tecnologia não deve ser apenas mais um complemento no ensino, mas sim parte integrante e sempre presente nas estratégias de ensino do docente e em sala de aula, pois são, nas suas palavras, “o papel e a caneta do nosso tempo”. No presente relatório propusemos uma análise do impacto das tecnologias digitais no ensino, num contexto muito específico de ensino à distância, lidando com as circunstâncias que o tornam possível. Destacando a enorme resiliência de toda a comunidade educativa perante um desafio sem precedentes, a pandemia que atualmente assola o mundo teve um impacto em todas as áreas da sociedade, e a educação não foi exceção. Este novo contexto – e os enormes perigos de contágio inerentes – impuseram transformações de fundo, a uma velocidade pouco recomendada, mas inevitável, no processo de ensino aprendizagem. De um dia para o outro, transitou-se de um modelo tradicional e confortável – o ensino presencial – para um modelo inovador, mas complexo e difícil – o ensino à distância. No entanto, o mundo não estava preparado, e as escolas também não. Por falta de tempo, não existiu uma reflexão adequada e atempada, sobre as soluções e estratégias de aprendizagem que melhor responderiam às exigências de um ensino à distância.

Neste contexto, a discussão em torno das tecnologias digitais no ensino, embora há muito debatido, tornou-se incontornável, pois eram as ferramentas digitais que ofereciam as melhores soluções e condições durante a transição forçada e repentina para um ensino à distância. Com efeito, assistiu-se a uma utilização intensiva das tecnologias

digitais, nunca antes verdadeiramente conseguida, por parte dos alunos e professores, como forma de continuar o seu processo de transferência e aquisição de conhecimentos. Por este motivo, nunca foi tão pertinente discutirmos o impacto das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, para compreender as melhores estratégias para a integração destas ferramentas no ensino, não somente à distância como presencial. Ademais, apesar do cenário negativo e preocupante no que respeita à saúde pública, esta constituiu uma oportunidade imperdível e rara de estudar esta temática. Nunca antes gerações tão jovens tiveram contacto com a modalidade de *e-learning*, habitualmente utilizada na formação de faixas etárias mais avançadas por terem maior autonomia. Assim, foi possível estudar este assunto, tendo como público-alvo jovens de idades compreendidas entre os 14 e 15 anos, e avaliar a eficácia deste tipo de recursos na motivação, empenho e aproveitamento desta geração de *digital natives*.

Foram diversas as variáveis que procuramos esclarecer, nomeadamente, o grau de motivação para a participação e concretização de tarefas com recurso a tecnologias digitais; o evolução no aproveitamento escolar dos alunos num ensino assente na utilização plenamente integrada de recursos digitais; o impacto de um ensino baseado nestas tecnologias na construção de competências como a autonomia, sentido crítico e consciência cívica; as condições materiais essenciais para um ensino digital eficiente; e, por fim, as principais dificuldades sentidas por alunos e professores, diretamente associadas ao *e-learning*.

No que concerne o grau de motivação, tendo em conta os resultados das fichas de trabalho, tudo indica que a utilização de tecnologias digitais foi um estímulo importante a este nível. Os alunos sentiram-se motivados para a realização das mesmas, demonstrando vontade de realizar trabalho extra, integrando os conhecimentos adquiridos nas pesquisas autónomas nas respostas, e envolvendo-se proactivamente nas discussões durante as aulas síncronas. Verificou-se um grande entusiasmo dos alunos, sobretudo nas questões que envolviam a articulação entre criatividade e a utilização de tecnologias, nomeadamente, a realização de conteúdos audiovisuais.

Quanto à evolução do aproveitamento escolar, como ficou bem explícito no inquérito, a esmagadora maioria dos alunos reconhece que a utilização das tecnologias

digitais contribuiu para uma melhoria do seu rendimento e resultados. Naturalmente, este elemento relaciona-se com o anterior. O estímulo da motivação dos alunos tem um reflexo direto no seu aproveitamento, já que se sentem compelidos a trabalhar mais do que sem a utilização das tecnologias digitais. O contrário também parece ser verdade. No caso da disciplina de História, a integração destes recursos com os quais os alunos se sentem mais motivados facilitaram a compreensão de contextos históricos complexos, o que teve como consequência os alunos se sentirem mais interessados nas atividades desta disciplina, que muitos consideravam “aborrecida” e sem qualquer valor instrumental mensurável para o seu futuro profissional e pessoal. Outro aspeto que mostra uma evolução positiva do aproveitamento dos alunos foi uma grande melhoria na qualidade das suas exposições, tanto escritas (na realização das fichas de trabalho), como orais (nas discussões desenvolvidas nas aulas síncronas).

Outro aspeto também bastante positivo da integração das tecnologias digitais no ensino foi o evidente desenvolvimento de competências pessoais. As tecnologias digitais promovem claramente a autonomia do aluno, de uma forma que um ensino sem estes recursos não é capaz. Isto é ainda mais evidente na transição do ensino presencial para o ensino à distância, já que o aluno passou de uma posição habitualmente passiva, para uma posição ativa na construção do seu próprio conhecimento, sujeito à mediação e orientação do docente. No entanto, o desenvolvimento autónomo das tarefas, uma vez que são requeridas pesquisas e investigação, acaba por surtir efeitos positivos, pois o aluno gere o seu próprio tempo e informação, contribuindo também para o seu sentido de responsabilidade. No caso da nossa amostra, dada a reconhecida melhoria do aproveitamento escolar que constatámos anteriormente, a autonomia baseada no desenvolvimento de tarefas com recurso a tecnologias digitais parece ser uma estratégia pertinente para aplicar futuramente, tanto no ensino à distância (no qual surge obrigatoriamente), como no ensino presencial. No caso das tarefas propostas aos alunos, a maioria não se limitou à análise dos recursos disponibilizados, integrando também conhecimentos adquiridos autonomamente com acesso a tecnologias digitais, comprovando assim os benefícios das mesmas.

Por outro lado, a autonomia fomenta naturalmente o sentido crítico do aluno, já que este fica responsável por gerir e organizar a informação que recolhe, um exercício fundamental na formação, mas também particularmente pertinente num mundo em que somos constantemente bombardeados com informações *via* digital.

Complementarmente, as tecnologias digitais têm também a virtude de serem recursos mais estimulantes visualmente, e emocionalmente mais impactantes para as gerações mais jovens. Por esta razão, são recursos particularmente úteis para educar e sensibilizar os alunos para certas temáticas, frequentemente ligadas a temas historicamente relevantes e, por isso, lecionados na disciplina de História, contribuindo para a formação do aluno enquanto cidadão. Os temas abordados nas fichas, aliados à utilização de recursos digitais, revelaram-se muito eficazes para a construção de consciência cívica dos alunos, já que estes reconheceram estar sensibilizados e com vontade de atuar e intervir de forma positiva no mundo.

Quanto às condições materiais ideais para a integração das tecnologias na educação, apesar de termos beneficiado de um contexto francamente positivo, cremos que a nossa amostra não é representativa da realidade nacional. As condições mínimas para que não se acentuem desigualdades entre alunos no processo de integração das tecnologias digitais são um dispositivo eletrónico adequado e atualizado (preferencialmente um computador) e a ligação à internet. Dada a evolução hiperacelerada das tecnologias, nem sempre é fácil garantir estes recursos para todos os alunos. Cremos que esse é um dos grandes desafios das escolas e do Ministério da Educação. Felizmente, após o término do ano letivo de 2019/2020, os próprios órgãos governativos assumiram esta responsabilidade, e demonstraram valorizar as tecnologias digitais no ensino, reconhecendo as limitações materiais das escolas públicas em Portugal, durante o período de suspensão das atividades letivas presenciais. A 20 de Agosto de 2020, em declarações à Agência Lusa, o presidente da Confederação Nacional das Associações de Pais (Confap), Jorge Ascensão, informou que o diretor-geral da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) confirmara a implementação do programa *Escola Digital* que prevê, para o ano letivo de 2020/2021, um investimento total de 400 milhões de euros na aquisição de “computadores, conectividades e serviços para dotar as escolas públicas de

meios necessários que permitam a alunos e professores aceder e utilizar recursos didáticos e educativos digitais. (...) prevê também um plano para capacitação digital dos docentes”⁴². Apesar de ser uma notícia promissora, há que reconhecer que o historial de programas de investimento do Estado no incremento dos recursos materiais digitais nas escolas teve falhas e não conseguiu cumprir os objetivos a que se propôs. Para que esta iniciativa tenha efeitos duradouros, o investimento deverá ser planeado de modo a ser contínuo, dada a necessidade permanente de atualização de equipamento e formação.

Assim, apesar dos largos benefícios que fomos apontando, existiram múltiplas dificuldades, muitas das quais relacionadas com um processo de adaptação repentino e forçado, sem a reflexão e preparação necessárias. Parece-nos que os problemas que foram sendo sinalizados não estavam necessariamente associados às tecnologias digitais, e relacionavam-se sobretudo com o modelo de ensino *e-learning*, assente em tecnologias digitais, utilizado durante o período de confinamento. Para os alunos, com a ressalva de que um grupo considerável não sentiu quaisquer dificuldades, foram a gestão do tempo letivo e a instabilidade nas diretrizes emanadas pela escola sobre o funcionamento e desenvolvimento do ensino à distância que mais problemas colocaram. Como se verifica, nenhum destes está diretamente relacionado com a falta de preparação dos alunos para a integração das tecnologias digitais, para as quais revelam uma singular fluência e literacia digital, sendo aspetos que ultrapassam o mundo digital, estando ligados mais à gestão escolar do que a qualquer outra matéria. Por outro lado, para os professores, as dificuldades foram sobejamente maiores, e aqui sim, encontram-se limitações ao nível material, formativo e na definição do modelo de ensino a adotar. No entanto, de acordo com os professores inquiridos, estas dificuldades são atribuídas aos alunos e à direção escolar, existindo, geralmente, uma desresponsabilização em todo o processo. Assim, a postura dos professores perante as tecnologias digitais parece ser um dos inconvenientes à rentabilização eficaz destas no ensino, já que não revelam

⁴² Disponível em https://rr.sapo.pt/2020/08/20/pais/escola-digital-100-mil-equipamentos-para-alunos-e-professores/noticia/204137/?fbclid=IwAR1-EGMxoNStgCLKmn95hKKXxl69O-zswio3g7hyzE_OnSQv21BTuWYgoM0. Consultado a 21/08/2020.

disponibilidade para as utilizar de forma consistente, integrada e articulada (de modo a que faça verdadeiramente parte do modelo de aprendizagem), nem a encontrar soluções perante as adversidades. Acreditamos, no entanto, que esta resistência e antipatia pela utilização de recursos digitais justifica-se por uma sensação de fragilidade, sendo uma geração com dificuldades e necessidades de formação, a ensinar gerações com grande familiaridade com o mundo digital. Naturalmente, esta circunstância só poderá ser ultrapassada através de um investimento considerável na formação contínua dos docentes no ativo, e antecipando este tipo de problemas, na formação inicial de professores.

Além de todas as vantagens e inconvenientes das tecnologias digitais, é importante referir um último aspeto que, apesar de não ter sido mencionado ao longo do nosso relatório, deverá ser considerado em estudos futuros mais aprofundados. Referimo-nos às consequências do modelo de *e-learning* para as competências de sociabilização entre os alunos e destes com os professores. A escola, no modelo presencial, não oferece apenas formação, mas também uma série de relações e laços afetivos, fundamentais para o desenvolvimento interpessoal. A pandemia levou-nos ao confinamento, numa longa quarentena que nos privou dos nossos relacionamentos pessoais do quotidiano, tendo sido imposto um afastamento físico dos alunos em relação a um espaço e a pessoas com quem privavam todos os dias. Será que com o regresso às aulas de forma presencial, mas com o perigo do vírus a pairar sobre nós, vamos perceber algumas das consequências que este isolamento trouxe para a capacidade de sociabilização dos nossos alunos? Um futuro estudo pode ser feito neste âmbito, com a articulação das áreas da psicologia, sociologia e educação, para assim perceber alguns dos efeitos desta pandemia ao nível mental e afetivo dos nossos alunos, aspeto que consideramos muito relevante, sobretudo nas gerações mais jovens.

Em suma, não persistem quaisquer dúvidas que as tecnologias digitais exercem um efeito e impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem. Apesar das dificuldades inerentes a esta integração, expressos tanto por docentes como por alunos, as tecnologias digitais contribuem significativamente para o aumento da motivação e interesse, para o desenvolvimento da autonomia, da consciência cívica e do sentido crítico,

para a aquisição do saber e, por consequência, para a melhoria do aproveitamento escolar dos alunos. Por outro lado, os professores, apesar da clara resistência à utilização intensiva de tecnologias nas suas salas de aula (em muito motivada pela falta de formação contínua e pelo envelhecimento da classe docente), quando fazem uso de ferramentas digitais potenciam e dinamizam as suas estratégias de ensino, contribuindo de forma significativa para a formação do aluno, não somente a um nível profissional, como também pessoal. Não chega as tecnologias digitais fazerem parte do léxico da educação; devem fazer parte da prática quotidiana de professores e alunos.

Tendo isto em conta, terminamos o relatório ainda mais convictos da importância e do impacto positivo que as tecnologias digitais representam para o ensino, e das potencialidades que estas têm para o processo formativo dos alunos de hoje.

Com efeito, a integração plena e utilização intensiva das tecnologias digitais no ensino, tanto de História como de outras disciplinas, parece ser a única forma viável e eficaz de concretizar os objetivos da escola, ao nível da formação de cidadãos preparados para enfrentar os desafios colocados pela sociedade digital.

Em pleno século XXI, integrar as tecnologias digitais no ensino é o mesmo que integrar os jovens na escola que merecem.

Referências Bibliográficas

- AEMGA (2019). *Projeto Educativo do Agrupamento*. Disponível em https://www.aemga.pt/pluginfile.php/31603/block_html/content/Projeto%20Educativo%20AEMGA%20-%20Vers%C3%A3o%2012.11.2019.pdf . Consultado a 14 de setembro 2020.
- Ahmadigol, J. (2016). New Definition of Educational Technology. In SIMONSON, *39th annual proceedings: Selected Research and Development Papers* (pp. 1-3). Las Vegas: The Research and Theory Division and The Division of Instructional Design.
- Alves, A., Lima, R., Pereira, F. (2019). *Telescola: Um Espaço de Referência Educativa*. Porto: CITCEM.
- Cabero, J. (1999). Marco Conceptual de la tecnología educativa. In J. Cabero, A. Bartolomé, M. Cebrián, A. Duarte, F. Martínez, & J. Salinas (Coords.), *Tecnología Educativa* (pp. 7-34). Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Catherall, P. (2005). *Delivering e-learning information services in higher education*, (Oxford: Chandos Publishing.
- CME – Câmara Municipal de Espinho (2007). *Carta Educativa do Concelho de Espinho. Relatório de Caracterização*. Disponível em: https://portal.cmespino.pt/fotos/editor2/ii_caracterizacao_sumaria_concelho.pdf .Consult. 14 setembro de 2020.
- CNE (2018). *Estado da Educação 2018*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao2018_web_26nov2019.pdf . Consultado a 9 setembro de 2020.
- Correia, L. & Pinheiro, B. (2012) - E-learning: perspectiva histórica de um processo em curso. *Revista da FLUP*, vol. 2 (IV), 195-216.
- Costa, J. (2019). *@Fator_História. Uma perspetiva sobre o uso das redes sociais no Ensino*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

- Despacho no 206/ME/85 de 15 de Novembro de 1985 (Criação do Projecto Minerva)
- DGEEC (2019). *Educação em Números – Portugal 2019*. Lisboa: DGEEC. Disponível em: [https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC_EN2019_201718.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC_EN2019_201718.pdf). Consultado a 13 de agosto de 2020.
- DGS (2020). <https://covid19.min-saude.pt/category/perguntas-frequentes/>
- DGS (2020). *Referencial Escolas. Controlo da transmissão de COVID-19 em contexto escolar*. Disponível em <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/referencial-escolas-controlo-da-transmissao-de-covid-19-em-contexto-escolar-pdf.aspx>
- Ferreira, A. (2018). *Ensinar História hoje: a voz dos professores*. Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Ferreira, C. (2015). *“App(lica-te)”: As aplicações móveis como suporte às visitas de estudo*. Relatório de Estágio. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Folden, R. (2012). General Perspective in Learning Management Systems. In R. Babo e A. Azevedo (Eds.), *Higher Education Institutions and Learning Management Systems: Adoption and Standardization*, pp. 1-27.
- Gonçalves, A. (2012). *O Papel das TIC na Escola, na Aprendizagem e na Educação*. Dissertação de Mestrado. Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Guerreiro, S. (2013). *A utilização das novas tecnologias enquanto estratégia facilitadora do processo de ensino-aprendizagem*. Relatório de estágio. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Lencastre, J. & Araújo, M. (2007). Impacto das tecnologias em contexto educativo formal. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Silva & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp.624-632). A. Coruña: Universidade da Coruña. Retirado de:
- Machado, A. (2001a). “The Dynamics of Learning Communities”. In P. Dias e C. V. Freitas. (Orgs.), *Proceedings of the II International Conference on Information*

- and Communication Technologies in Education - Challenges 2001/ Actas da II Conferência. Internacional de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação – Desafios 2001, pp. 199-206. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI, Universidade do Minho.
- Martins, M. (2012). *A investigação em Tecnologia Educativa entre 2000 e 2010 em Portugal*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal.
 - Matthew, D. & Sutton, C. (2004). *Social research: The basics*. London: SAGE Publications.
 - MCT. (1997). *Livro Verde para a Sociedade de Informação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia. Disponível em: <http://www.acesso.umic.pt/docs/lverde.htm>. Consultado a 10/06/2020.
 - ME (2008). *Plano Tecnológico da Educação*. Lisboa: GEPE/ME.
 - ME (2020). *Orientações para a recuperação e Consolidação das Aprendizagens ao Longo do Ano Letivo de 2020/2021*.
 - Monteiro, T. (2017). *História Go: O contributo dos dispositivos móveis para o ensino-aprendizagem nas visitas de estudo*. Relatório de estágio. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
 - Mota, R. (2009). A Universidade Aberta do Brasil. In Trimer, *Educação à distância: o estado da arte* (pp. 297 – 303). São Paulo: Pearson Education do Brasil.
 - Muñoz-Repiso, A. (2003). *Tecnología Educativa- implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
 - Oliveira, P. (2018). *O Uso das Tecnologias Digitais numa Escola com 3º Ciclo do Ensino Básico - Efeitos Sobre a Autorregulação da Aprendizagem*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.
 - Paulsen, M. (2002). “Sistemas de Educação Online: Discussão e Definição de Termos”. In D. Keegan (Coord.), *E-learning: O papel dos sistemas de gestão da aprendizagem na Europa*, pp. 20-30. Lisboa: INOFOR - Instituto para a Inovação na Formação.

- Ponte, J. (1994). *O Projecto Minerva. Introduzindo as NTI na Educação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Porcher, L. (1977). *A escola paralela*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Pordata. (2020). *Base de Dados Portugal Contemporânea*. Disponível em <https://www.pordata.pt/Municipios/%c3%8ndndice+de+envelhecimento-458> . Consultado a 14 de setembro 2020.
- Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007. Diário da República, 1.ª série – Nº 180 – 18 de Setembro de 2007. Lisboa: Ministério da Educação.
- Resolução do Conselho de Ministros nº8/86. Diário da República n.º 18/1986, Série I de 1986-01-22. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, A. (s.d) – Tecnologia Digital. Glossário Ceale / Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores.
- Ribeiro, A., Trindade, S. (2017). O ensino da História e tecnologias – conexões, possibilidades e desafios no espaço das Humanidades Digitais. In *Educação no ciberespaço. Novas configurações, convergências e conexões*. Brasil: Editora Universitária Tiradentes, p. 145-159.
- Silva, A. (2004). *Ensinar e Aprender com as Tecnologias – Um estudo sobre as atitudes, formação, condições de equipamento e utilização nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Cabeceiras de Basto*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Silva, B. (2001). As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), pp. 111-153.
- Silva, B.; Silva, A. (2002). *Programa Nónio Século XXI: O desenvolvimento dos projectos das escolas do centro de competência da Universidade do Minho – Relatório Final de Avaliação (1997-2001)*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- *Tecnologia* in Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/tecnologia>. Consultado a 19/08/2020.

- Trindade, A. (1992). *Distance education for Europe; terms of reference for a European distance education structure*. Lisboa: Universidade Aberta. 17-19.
- Trindade, S. (2011). As novas tecnologias ao serviço da complexidade no ensino de História". In Challenges 2011: actas da Conferência Internacional de TIC na Educação: Challenges. Braga. p. 1725-1729.
- Trindade, S. (2015). *O passado na ponta dos dedos: o mobile learning no ensino da História no 3º CEB e no Ensino Secundário*. Tese de Doutoramento. Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Trindade, S. (2011). "As novas tecnologias ao serviço da complexidade no ensino de História". in P. Dias, A. J. Osório (eds). Challenges 2011: actas da Conferência Internacional de TIC na Educação (pp. 1725-1729). Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho.

ANEXOS

ANEXO 1

FICHA FORMATIVA 1



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

151336

O papel da mulher ao longo do século XX: um caminho para a igualdade

Ficha Formativa - História 9.º ano

Nome _____ Turma _____ N.º _____

Ao longo do tempo, a mulher teve um papel secundário na sociedade. Contudo, no início do século XX assiste-se a uma das mais significativas transformações socioculturais, a **emancipação feminina**, na qual as mulheres intensificaram a sua luta pela igualdade de direitos civis e políticos.

Durante este ano abordámos diversos acontecimentos que marcaram o século XX, muitos dos quais relacionados com a luta das mulheres pela igualdade de direitos. Vamos relembrar alguns desses momentos e, acima de tudo, refletir sobre este tema tão relevante atualmente. Apesar de estarmos em pleno século XXI, ainda hoje, existem algumas diferenças entre homens e mulheres. Para muitas, espalhadas pelo mundo, a igualdade ainda é uma miragem. Vamos, com estas atividades, conhecer um pouco mais sobre este caminho – o caminho para a igualdade – que ainda não terminou.

Estás pronto/a? Vamos começar!



Gabrielle "Coco" Chanel, costureira francesa fundadora da casa Chanel.

Vamos iniciar a nossa viagem recuando até aos finais do século XIX.
 É neste momento que os movimentos que lutavam pela igualdade entre homens e mulheres ganham força.
 Vamos conhecer um dos movimentos mais notórios: o Movimento das Sufragistas.
 Se tiveres oportunidade, visualiza o trailer do filme [“As Sufragistas”](#) (accede ao vídeo clicando no seu título).

1. Observa atentamente os seguintes documentos.

Doc. 1 – English Woman’s Journal



O *English Woman's Journal* foi um periódico mensal publicado entre 1858 e 1864. Fundado por mulheres feministas como Barbara Bodichon, Matilda Mary Hays e Bes-sie Rayner Parkes, no *Journal* discutiam-se assuntos como o emprego feminino e questões da igualdade referentes ao trabalho manual e intelectual no setor industrial, assim como a reforma das leis, de forma a alcançar a igualdade entre os sexos.

Doc. 2 – A luta pelo direito ao voto



Capa do jornal semanal britânico *The Suffragette* [As Sufragistas], de 25 de abril de 1913. Tratava-se de uma publicação cuja luta maior era a obtenção do direito de voto para as mulheres. Esse direito acabou por ser alcançado em 1918, com o *Representation of the People Act*. Todavia, a lei continuou a minorizar as mulheres: estas só podiam votar a partir dos 30 anos de idade, enquanto os homens adquiriam esse direito aos 21 anos de idade.

1.1. Tendo em conta a **legenda do documento 1**, refere quais os assuntos discutidos pelas mulheres do movimento feminista.

1.2. Com base no **documento 2**, indica de que forma a lei do direito ao voto, de 1918, secundariza as mulheres britânicas.

Com a visualização do trailer ficaste a conhecer algumas das mulheres que estiveram na origem dos movimentos de igualdade de género, tais como Emmeline Pankhurst, vamos continuar a aprender. Mas desta vez, vais ser tu a ensinar!

1.3. Pesquisa na internet, ou se preferires usa os livros que tens à tua disposição, e escreve uma pequena biografia sobre uma mulher que tenha tido um grande impacto na luta pela igualdade de direitos. Deixo-te aqui algumas sugestões: Olympe de Gouges, Barbara Bodichon e Bessie Rayner Parkes, entre outras personalidades que consideres relevantes, do final do século XIX e inícios do século XX.

2. Lê atentamente o **documento 3** e observa a imagem.

Doc. 3 As mulheres durante a guerra.¹

Durante a guerra, as mulheres europeias encontraram novas oportunidades profissionais. Os homens eram chamados a combater, pelo que as mulheres tiveram de os substituir em muitos trabalhos.

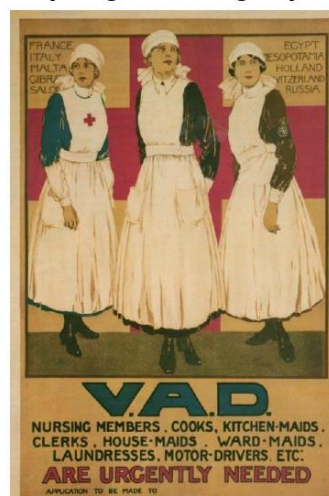
Nesta guerra, perto de 23 000 mulheres serviram como enfermeiras e mais de 15 000 foram assistentes voluntárias. No total, mais de 100 000 mulheres prestaram serviço na guerra como não combatentes. A indústria de munições empregou cerca de 900 000 mulheres; muitas outras trabalharam em minas, na construção civil, na lavoura, como condutoras de autocarros e táxis, cozinheiras, datilógrafas, mulheres de limpeza, motoristas, mecânicas...

Aquando do regresso dos soldados, esperava-se que as mulheres deixassem estes empregos, mas muitas não o fizeram. Os próprios patrões preferiam ter mulheres nas suas fábricas, pois o salário era mais baixo, sendo, por vezes, metade do dos homens.

As oportunidades profissionais melhoraram muito após a guerra. Em alguns países da Europa, as mulheres puderam frequentar as universidades e exercer profissões até então reservadas aos homens.

Outra grande mudança foi o direito ao voto. Em Inglaterra, a partir de 1918, as mulheres com mais de 30 anos puderam votar e, em 1920, foram os EUA a garantirem este direito.

Todas estas alterações vão dar origem a novas atitudes por parte das mulheres europeias e americanas, tais como novas formas de vestir, novos divertimentos, mas também novas dificuldades, como a tarefa de conciliar o trabalho com uma vida familiar, que continuava a basear-se no trabalho da mulher.



Doc. 4 – Cartaz apelando às mulheres para se associarem ao Departamento de Ajuda Voluntária (VAD)

¹ In Amara, Cláudia, *Missão: História*. 9ª ano. Porto Editora, 2015.

2.1. Assinala com um **V** as afirmações verdadeiras e com um **F** as falsas.

De seguida, corrige as falsas.

- a) Durante a guerra, as mulheres tiveram a possibilidade de exercer novas profissões.
- b) Após o fim da guerra, as mulheres abandonaram os seus empregos e voltaram para o papel de dona de casa.
- c) Quando as mulheres passaram a exercer uma atividade profissional o seu salário era igual ao dos homens.
- d) Em toda a Europa, antes da 1.ª Guerra Mundial, as mulheres tinham acesso facilitado às universidades e à vida política.
- e) As mulheres, depois da Grande Guerra, mudaram a sua atitude com novas formas de vestir, de diversão e de pensar.

2.2. As oportunidades para as mulheres aumentaram muito após a 1.ª Guerra Mundial. A partir da análise do documento 3, identifica as mudanças que transformaram a sua participação na sociedade.

Agora vamos viajar até ao Portugal do início do século XX!

3. Lê atentamente o **documento 5**.

Doc. 5 – Pobres criaturas fracas, infelizes menores do género humano

A mulher doutora não é afinal menos serva do que a mulher que na rudeza dos estados primitivos lavra o campo, enquanto, refastelado ao sol, de papo para o ar, o homem contempla ociosamente os espaços. Pobres criaturas fracas, infelizes menores do género humano, a quem a Natureza deu a suave e encantadora missão de nos engrinaldarem com rosas de carinho e amor a vida atormentada!

Oliveira Martins, *Dispersos*, Biblioteca Nacional, 1924

3.1. Qual é a opinião que Oliveira Martins tem das mulheres instruídas? Justifica com frases do texto.

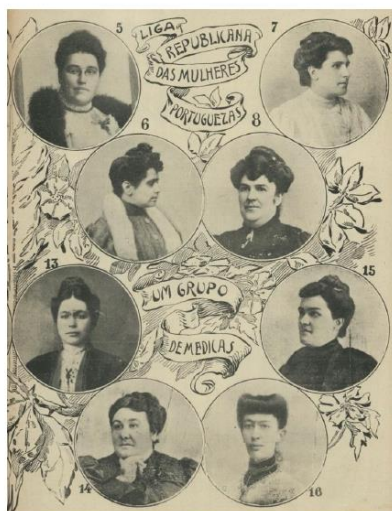
Doc. 6 – Nada mais justo, nada mais razoável, do que este caminhar seguro do espírito feminino

Feminismo: É ainda em Portugal uma palavra de que os homens se riem ou se indignam, consoante o temperamento, e de que a maioria das próprias mulheres coram, coitadas, como de falta grave cometida por algumas colegas, mas de que elas não são responsáveis, louvado Deus!...

E, no entanto, nada mais justo, nada mais razoável, do que este caminhar seguro, embora lento, do espírito feminino para a sua autonomia.

O homem português não está habituado a deparar no caminho da vida com as mulheres suas iguais pela ilustração, suas companheiras de trabalho, suas colegas na vida pública; por isso as desconhece, as despreza por vezes, as teme quasi sempre.

Ana de Castro Osório, *Às mulheres Portuguesas*, Edições Ecoply, 1905 (adaptado).



Doc. 7 – Liga Republicana das Mulheres Portuguesas.

Imagem do suplemento do jornal *O Século* sobre as sufragistas da Liga Republicana das Mulheres Portuguesas, datado de 12 de maio de 1910.

Legenda:

- 5. Ana de Castro Osório;
- 6. Maria Veleda;
- 7. Beatriz Paes Pinheiro de Lemos;
- 8. Maria Clara Correia Alves;
- 13. Sofia Quintino;
- 14. Adelaide Cabete;
- 15. Carolina Beatriz Ângelo;
- 16. Maria do Carmo Joaquina Lopes.

Se quiseres saber mais sobre a lutas das mulheres portuguesas, ao longo do século XX, convido-te a visualizar o vídeo [“A mulher e o direito ao voto”](#) (accede ao vídeo clicando no seu título).

3.2. Pesquisa na internet e elabora uma pequena biografia de uma das mulheres referidas no **documento 7** ou, se preferires, uma das mulheres referidas no vídeo que acabaste de ver. Boa pesquisa!

Agora convido-te a visualizar o vídeo intitulado [“O ideal feminino do Estado Novo”](#) para conheceres o estatuto da mulher portuguesa durante o Estado Novo. Será que era muito diferente da mulher dos inícios do século XX? Vamos descobrir! (accede ao vídeo clicando no seu título).

4. Com base no vídeo, enumera quatro aspetos em que eram evidentes as diferenças entre os homens e as mulheres, durante o Estado Novo.

5. Agora usa o teu sentido crítico e dá a tua opinião! A partir das fontes e vídeos que tiveste a oportunidade de consultar e das pesquisas que realizaste, elabora um pequeno texto para comparar a situação das mulheres portuguesas durante o Estado Novo com a da atualidade.

6. Para terminar, pesquisa uma notícia sobre a luta das mulheres pela igualdade na atualidade. O link da notícia deve ser colocada na tua ficha de trabalho, para partilhar com os teus colegas na nossa reunião semanal.



ANEXO 2

FICHA FORMATIVA 1 - SOLUÇÕES



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

151336

O papel da mulher ao longo do século XX: um caminho para a igualdade

Ficha Formativa - História 9.º ano - Soluções

Nome _____ Turma _____ N.º _____

Ao longo do tempo, a mulher teve um papel secundário na sociedade. Contudo, no início do século XX assiste-se a uma das mais significativas transformações socioculturais, a **emancipação feminina**, na qual as mulheres intensificaram a sua luta pela igualdade de direitos civis e políticos.

Durante este ano abordámos diversos acontecimentos que marcaram o século XX, muitos dos quais relacionados com a luta das mulheres pela igualdade de direitos. Vamos relembrar alguns desses momentos e, acima de tudo, refletir sobre este tema tão relevante atualmente. Apesar de estarmos em pleno século XXI, ainda hoje, existem algumas diferenças entre homens e mulheres. Para muitas, espalhadas pelo mundo, a igualdade ainda é uma miragem. Vamos, com estas atividades, conhecer um pouco mais sobre este caminho – o caminho para a igualdade – que ainda não terminou.

Estás pronto/a? Vamos começar!



Gabrielle "Coco" Chanel, costureira francesa fundadora da casa Chanel.

Se tiveres oportunidade, visualiza o trailer do filme ["As Sufragistas"](#) (accede ao video clicando no seu título).

1. Observa atentamente os seguintes documentos.

Doc. 1 – English Woman's Journal

O *English Woman's Journal* foi um periódico mensal publicado entre 1858 e 1864. Fundado por mulheres feministas como Barbara Bodichon, Matilda Mary Hays e Bes-sie Rayner Parkes, no *Journal* discutiam-se assuntos como o emprego feminino e questões da igualdade referentes ao trabalho manual e intelectual no setor industrial, assim como a reforma das leis, de forma a alcançar a igualdade entre os sexos.

Doc. 2 – A luta pelo direito ao voto



Capa do jornal semanal britânico *The Suffragette* [As Sufragistas], de 25 de abril de 1913. Tratava-se de uma publicação cuja luta maior era a obtenção do direito de voto para as mulheres. Esse direito acabou por ser alcançado em 1918, com o *Representation of the People Act*. Todavia, a lei continuou a menorizar as mulheres: estas só podiam votar a partir dos 30 anos de idade, enquanto os homens adquiriram esse direito aos 21 anos de idade.

1.1. Tendo em conta a **legenda do documento 1**, refere quais os assuntos discutidos pelas mulheres do movimento feminista.

Tendo em conta a legenda do documento 1, os assuntos discutidos pelas mulheres do movimento feminista são: o emprego feminino e questões da igualdade referentes ao trabalho manual e intelectual no setor industrial, e a reforma das leis, de forma a alcançar a igualdade entre os sexos.

1.2. Com base no **documento 2**, indica de que forma a lei do direito ao voto, de 1918, secundariza as mulheres britânicas.

A lei do direito ao voto, de 1918, secundariza as mulheres britânicas porque estas só podiam votar apenas depois dos 30 anos, enquanto os homens adquiriam esse direito aos 21 anos de idade.

Com a visualização do trailer ficaste a conhecer algumas das mulheres que estiveram na origem dos movimentos de igualdade de género, tais como Emmeline Pankhurst, vamos continuar a aprender. Mas desta vez, vais ser tu a ensinar!

1.2. Pesquisa na internet, ou se preferires usa os livros que tens à tua disposição, e escreve uma pequena biografia sobre uma mulher que tenha tido um grande impacto na luta pela igualdade de direitos. Deixo-te aqui algumas sugestões: Olympe de Gouges, Barbara Bodichon e Bessie Rayner Parkes, entre outras personalidades que consideres relevantes, do final do século XIX e inícios do século XX.

Pesquisa elaborada pelo aluno. Ter atenção se o aluno segue as indicações e avaliar o texto biográfico, a nível do conteúdo, linguagem e escrita.

2. Lê atentamente o **documento 3** e observa a imagem.

Doc. 3 As mulheres durante a guerra.¹

Durante a guerra, as mulheres europeias encontraram novas oportunidades profissionais. Os homens eram chamados a combater, pelo que as mulheres tiveram de os substituir em muitos trabalhos.

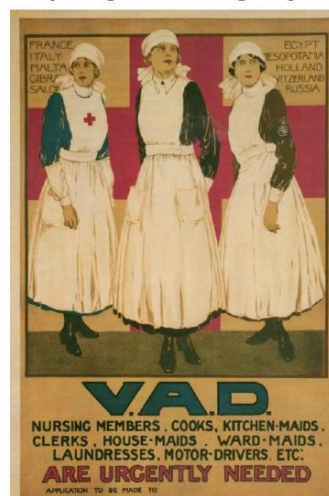
Nesta guerra, perto de 23 000 mulheres serviram como enfermeiras e mais de 15 000 foram assistentes voluntárias. No total, mais de 100 000 mulheres prestaram serviço na guerra como não combatentes. A indústria de munições empregou cerca de 900 000 mulheres; muitas outras trabalharam em minas, na construção civil, na lavoura, como condutoras de autocarros e táxis, cozinheiras, datilógrafas, mulheres de limpeza, motoristas, mecânicas...

Aquando do regresso dos soldados, esperava-se que as mulheres deixassem estes empregos, mas muitas não o fizeram. Os próprios patrões preferiam ter mulheres nas suas fábricas, pois o salário era mais baixo, sendo, por vezes, metade do dos homens.

As oportunidades profissionais melhoraram muito após a guerra. Em alguns países da Europa, as mulheres puderam frequentar as universidades e exercer profissões até então reservadas aos homens.

Outra grande mudança foi o direito ao voto. Em Inglaterra, a partir de 1918, as mulheres com mais de 30 anos puderam votar e, em 1920, foram os EUA a garantirem este direito.

Todas estas alterações vão dar origem a novas atitudes por parte das mulheres europeias e americanas, tais como novas formas de vestir, novos divertimentos, mas também novas dificuldades, como a tarefa de conciliar o trabalho com uma vida familiar, que continuava a basear-se no trabalho da mulher.



Doc. 4 – Cartaz apelando às mulheres para se associarem ao Departamento de Ajuda Voluntária (VAD)

¹ In Amara, Cláudia, *Missão: História. 9º ano*. Porto Editora, 2015.

2.1. Assinala com um **V** as afirmações verdadeiras e com um **F** as falsas.

De seguida, corrige as falsas.

a) Durante a guerra, as mulheres tiveram a possibilidade de exercer novas profissões. **Verdadeira**

b) Após o fim da guerra, as mulheres **não** abandonaram os seus empregos e voltaram para o papel de dona de casa. **Falsa**

c) Quando as mulheres passaram a exercer uma atividade profissional o seu salário era **menor** igual ao dos homens. **Falsa**

d) Em toda a Europa, antes da 1.ª Guerra Mundial, as mulheres **não** tinham acesso facilitado às universidades e à vida política. **Falsa**

e) As mulheres, depois da Grande Guerra, mudaram a sua atitude com novas formas de vestir, de diversão e de pensar. **Verdadeira**

2.2. As oportunidades para as mulheres aumentaram muito após a 1.ª Guerra Mundial. A partir da análise do documento 3, identifica as mudanças que transformaram a sua participação na sociedade.

As mudanças que transformaram a participação da mulher na sociedade, segundo o documento 3, foram melhoria das oportunidades profissionais, o acesso ao ensino superior e o direito ao voto.

Agora vamos viajar até ao Portugal do início do século XX!

3. Lê atentamente o **documento 5**.

Doc. 5 – Pobres criaturas fracas, infelizes menores do género humano

A mulher doutora não é afinal menos serva do que a mulher que na rudeza dos estados primitivos lavra o campo, enquanto, refastelado ao sol, de papo para o ar, o homem contempla ociosamente os espaços. Pobres criaturas fracas, infelizes menores do género humano, a quem a Natureza deu a suave e encantadora missão de nos engrinaldarem com rosas de carinho e amor a vida atormentada!

Oliveira Martins, *Dispersos*, Biblioteca Nacional, 1924

3.1. Qual é a opinião que Oliveira Martins tem das mulheres instruídas? Justifica com frases do texto.

Oliveira Martins considera que as mulheres instruídas (doutoras) são tão servas como as camponesas, pois continuam a ser as mesmas “pobres criaturas fracas, infelizes menores do género humano”, cuja missão é a de servirem os homens, engrinaldando-os “com rosas de carinho e amor”.

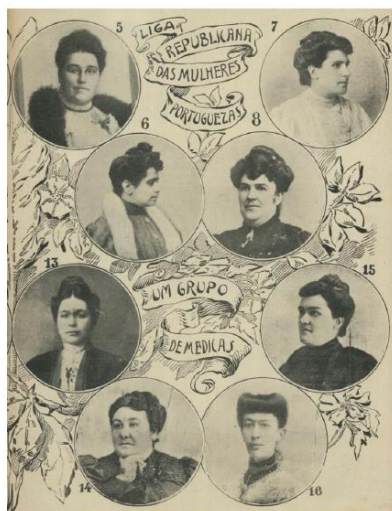
Doc. 6 – Nada mais justo, nada mais razoável, do que este caminhar seguro do espírito feminino

Feminismo: É ainda em Portugal uma palavra de que os homens se riem ou se indignam, consoante o temperamento, e de que a maioria das próprias mulheres coram, coitadas, como de falta grave cometida por algumas colegas, mas de que elas não são responsáveis, louvado Deus!...

E, no entanto, nada mais justo, nada mais razoável, do que este caminhar seguro, embora lento, do espírito feminino para a sua autonomia.

O homem português não está habituado a deparar no caminho da vida com as mulheres suas iguais pela ilustração, suas companheiras de trabalho, suas colegas na vida pública; por isso as desconhece, as despreza por vezes, as teme quasi sempre.

Ana de Castro Osório, *Às mulheres Portuguesas*, Edições Ecoply, 1905 (adaptado).



Doc. 7 - Liga Republicana das Mulheres Portuguesas.

Imagem do suplemento do jornal *O Século* sobre as sufragistas da Liga Republicana das Mulheres Portuguesas, datado de 12 de maio de 1910.

Legenda:

- 5. Ana de Castro Osório;
- 6. Maria Veleda;
- 7. Beatriz Paes Pinheiro de Lemos;
- 8. Maria Clara Correia Alves;
- 13. Sofia Quintino;
- 14. Adelaide Cabete;
- 15. Carolina Beatriz Ângelo;
- 16. Maria do Carmo Joaquina Lopes.

Se quiseres saber mais sobre a lutas das mulheres portuguesas, ao longo do século XX, convido-te a visualizar o vídeo [“A mulher e o direito ao voto”](#) (accede ao vídeo clicando no seu título).

3.2. Pesquisa na internet e elabora uma pequena biografia de uma das mulheres referidas no **documento 7** ou, se preferires, uma das mulheres referidas no vídeo que acabaste de ver. Boa pesquisa!

Pesquisa elaborada pelo aluno. Ter atenção se o aluno segue as indicações e avaliar o texto biográfico, a nível do conteúdo, linguagem e escrita.

Além das mulheres referidas na legenda podem ainda realizar a biografia de uma das mulheres referidas no vídeo: Maria Lamas; Maria Velho da Costa; Maria Teresa Horta; Maria Isabel Barreno; Maria Antónia Palla.

Agora convido-te a visualizar o vídeo intitulado [“O ideal feminino do Estado Novo”](#) para conheceres o estatuto da mulher portuguesa durante o Estado Novo. Será que era muito diferente da mulher dos inícios do século XX? Vamos descobrir! (accede ao vídeo clicando no seu título).

4. Com base no vídeo, enumera quatro aspetos em que eram evidentes as diferenças entre os homens e as mulheres, durante o Estado Novo.

Diferenças entre homens e mulheres durante o Estado Novo: salário; não podia ter profissões como juíza, diplomata, militar e polícia; para sair do país, para abrir conta bancária ou tomar contraceptivos eram obrigadas a pedir autorização

aos maridos; em determinadas profissões era proibido as mulheres casarem;

Contratos de trabalho poderiam ser anulados pelos maridos, os salários das mulheres poderia ser recebido pelo marido; os homens que matavam as mulheres devido a adultério, não eram presos; o marido podia abrir a correspondência das esposas e direito ao voto.

5. Agora usa o teu sentido crítico e dá a tua opinião! A partir das fontes e vídeos que tiveste a oportunidade de consultar e das pesquisas que realizaste, elabora um pequeno texto para comparar a situação das mulheres portuguesas durante o Estado Novo com a da atualidade.

Resposta aberta

Salários disparidade menor (16%); acesso a todas as profissões; acesso ao ensino; independência económica; entre outros.

6. Para terminar, pesquisa uma notícia sobre a luta das mulheres pela igualdade na atualidade. O link da notícia deve ser colocada na tua ficha de trabalho, para partilhar com os teus colegas na nossa reunião semanal.



ANEXO 3

FICHA FORMATIVA 2



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

151336

Direitos Humanos: passado, presente e futuro

Ficha Formativa – História 9º ano

Nome _____ Turma _____ N.º _____

“A educação para os direitos humanos é a chave para lutar contra as causas profundas de injustiça em todo o mundo. Quanto mais as pessoas sabem sobre seus direitos, e os direitos do outro na sociedade, melhor preparadas estão para protegê-los.”

Salil Shetty, Secretário-Geral da Amnistia Internacional

Utilizando as palavras do Salil Shetty, a educação para os direitos humanos é a melhor forma de lutas contra as injustiças que vão sendo relatadas em todo o mundo, pois só conhecendo os direitos é que estamos preparados para os proteger.

Esta ficha tem como objetivo levar-te a conhecer a origem e evolução da luta pelos direitos humanos ao longo da História. Durante este ano letivo, estudámos alguns momentos onde os direitos humanos foram gravemente violados, como é exemplo o Holocausto, durante a 2.ª Guerra Mundial. Todavia, tu podes fazer a diferença informando-te, pensando e agindo em prol dos direitos consignados na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Juntos vamos fazer a diferença!

Preparado para mais uma viagem?



Eleanor Roosevelt e a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Antes de iniciarmos a nossa viagem tenho uma pequena questão para ti!
Não deves usar nenhum auxiliar (internet, manual, livros, adultos) para responderes a esta pergunta. É importante responderes de forma séria e com as tuas ideias, para vermos se no final desta ficha, a tua definição é a mesma.

1. Na tua opinião, o que são os direitos humanos?

Vamos começar pela origem e evolução dos direitos humanos tal como hoje os conhecemos. Vai ser uma viagem longa, onde vamos passar por acontecimentos que já abordamos nas nossas aulas e outros que desconheces.
Estás confortável? Vamos recuar milhares de anos!
Convido-te a assistir ao vídeo intitulado “[Uma Breve História dos Direitos Humanos](#)” (accede ao vídeo clicando no seu título).

2. Com este vídeo, tiveste oportunidade de fazer uma retrospectiva pelos vários momentos que foram fundamentais para que os direitos humanos se tornassem universais. Escolhe um desses momentos e comenta a sua importância na história dos direitos humanos. Accede ao [link](#) para obteres mais informações.

Agora que já conheces a história dos direitos humanos, vamos passar para a fase seguinte: conhecer a [Declaração Universal dos Direitos Humanos](#). (clica no título para acederes à lista de todos os direitos consignados na DUDH).

Lê e explora cada um dos artigos e, acima de tudo, reflete sobre cada um deles.

Convido-te a assistir aos vídeos ([“A Declaração Universal dos Direitos do Homem”](#)) que retratam cada um desses direitos.

3. Da lista de vídeos disponibilizados escolhe um, visualiza-o atentamente, e comenta-o, justificando a tua escolha.

Neste momento, já tens uma ideia geral dos direitos humanos que tu e todos devíamos poder usufruir. Contudo, muitos foram os momentos durante a História em que estes estiveram em perigo.

*Um desses momentos já foi abordado nas nossas aulas, quando estudamos o **Domínio 10 Da Grande Depressão à 2.ª Guerra Mundial. Subdomínio 10.2 A 2.ª Guerra Mundial: violência e reconstrução**.*

*A guerra trouxe uma realidade de violência armada, mas não só! O **extermínio dos Judeus**, levado a cabo pelo regime nazi, foi um processo de terror em que os direitos humanos foram espezinhados.*

Vamos refletir um pouco sobre este facto.

4. Quando abordámos este tema, já tinhas algum conhecimento sobre o assunto? Se sim, de que forma ficaste a conhecê-lo (através de um documentário, notícia, na escola, entre outros)?

Visualiza o vídeo [*“Os horrores de Auschwitz”*](#).

5. Responde às seguintes questões.

5.1. Com base nos relatos do vídeo, refere alguns dos direitos humanos que foram violados durante o Holocausto.

5.2. Transcreve a afirmação dos relatos dos sobreviventes de Auschwitz que mais te tenha marcado.

Lê, atentamente, o poema do pastor Martin Niemöller.

Não sobrou ninguém...

*Quando vieram buscar os comunistas, eu não disse nada;
eu não era comunista.*

*Quando eles prenderam os sociais-democratas, eu fiquei em silêncio;
eu não era um social-democrata.*

*Quando vieram buscar os sindicalistas, eu não me importei;
eu não era um sindicalista.*

*Quando vieram buscar os judeus, eu fiquei em silêncio;
eu não era judeu.*

*Quando eles me vieram buscar,
já não havia ninguém que pudesse falar por mim.*

6. Responde às seguintes questões.

6.1. Quando é que terá sido escrito o poema?

6.2. Qual te parece ser o tema abordado pelo autor no poema?

Lê, atentamente, este pequeno texto biográfico do autor do poema.

Pastor Martin Niemoller



O Pastor Martin Niemoller (1892–1984) foi um pastor luterano alemão. Em 1966, foi-lhe atribuído o Prémio Lenine da Paz. Desde a década de 1980, tornou-se conhecido pelo seu poema anti-nazi. O seu poema reflete a ideia de apatia generalizada perante graves violações de direitos humanos, exceto quando um indivíduo é diretamente afetado. O contexto do poema tem que ver com o tratamento nazi dado aos comunistas, sindicalistas, judeus e outros.

Filho de um pastor luterano, ele próprio foi educado numa ideologia patriótica e conservadora. Depois da subida dos nazis ao poder, entrou em conflito crescente com o novo governo. Concordava com o antagonismo ao comunismo, mas ficou alarmado com a tentativa de Hitler em dominar a Igreja Evangélica (Luterana ou Reformada) impondo uma ligação estreita entre a igreja e o regime político instituído e impondo a supremacia ariana, ou seja, a exclusão de todos os que fossem não-arianos. O Pastor opôs-se a isto, criando a Liga Pastoral de Emergência que se tornou um importante centro de resistência ao nazismo. Por esta oposição passou a ser perseguido e esteve preso em diferentes campos de concentração entre 1937 e 1945.

6.3. De acordo com Martin Niemoller, porque é que nem sempre agimos ou saímos em defesa daqueles que estão a ser oprimidos ou que veem os seus direitos violados?

6.4. Consegues pensar em exemplos em que tu ou os teus colegas tenham agido em defesa de outras pessoas?

Tendo em conta as atrocidades cometidas durante a 2.ª Guerra Mundial, foram necessárias a criação de instituições e a assinatura de documentos que promovessem a paz e estipulassem, de uma vez por todas, os direitos de cada ser humano. É neste contexto que, em abril de 1945, delegados de cinquenta países reuniram-se na cidade de São Francisco (EUA), numa conferência sobre a Organização internacional.

7. Quais foram os objetivos que estiveram na base da criação da ONU?

“Nós os povos das Nações Unidas estamos determinados a salvar as gerações futuras do flagelo da guerra, que por duas vezes na nossa vida trouxe incalculável sofrimento à Humanidade”. (Preâmbulo da Carta das Nações Unidas)

Para saber mais sobre a ONU vê o vídeo intitulado “[ONU](#)” e recorre ao teu manual, nas páginas 124 – 125.

Apesar da criação da ONU, foi sentida a necessidade de elaborar um documento onde estivessem registados todos os direitos humanos. Assim, em 1948, a Comissão de Direitos Humanos, sob a presidência de Eleanor Roosevelt, elaborou a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Esta foi adotada pelas Nações Unidas no dia 10 de dezembro de 1948.

8. Completa o texto com as palavras do quadro abaixo.

indivisíveis; seres humanos; universais; intenções; inalienáveis; inerentes; Nações Unidas

A Declaração Universal dos Direitos Humanos proclama inequivocamente os direitos inerentes de todos os _____.

Os 30 artigos da Declaração formam, no seu conjunto, uma lista abrangente que compreende direitos económicos, sociais, culturais, políticos e civis. O documento consagra que os direitos humanos são _____ (aplicam-se a todas as pessoas em todo o lado), _____ (todos os direitos são igualmente importantes para uma plena realização do ser humano); _____ (temos direitos pelo simples fato de sermos humanos) e _____ (não se podem retirar estes direitos, tal como não se pode deixar de ser um ser humano). No entanto, uma declaração não é um tratado e as suas disposições não têm força jurídica. Em vez disso, é uma declaração de _____, um conjunto de princípios com os quais os estados membros das _____ se comprometem em esforçarem-se por providenciarem a todas as pessoas uma vida com dignidade humana.

Apesar de existir uma declaração que contempla todos os direitos do ser humano, ainda hoje são violados em diversos pontos do mundo. Por essa razão, existem instituições e pessoas que têm como objetivo defender estes direitos.

Convido-te a explorar o site da instituição [Unidos pelos Direitos Humanos](#) e conhecer alguns dos defensores dos direitos humanos.

9. Escolhe um dos defensores referidos no site e elabora um pequeno texto onde constem os aspetos biográficos e algumas informações sobre a área de atuação da figura que escolheste.

Além dos defensores, existem ainda instituições que têm como objetivos principais a implementação da Declaração Universal dos Direitos Humanos a nível local, regional, nacional e internacional e que estes sejam uma realidade para todos nós. Estes organismos trabalham para que todas as pessoas, em todo mundo, sem exceção, possam usufruir de todos os seus direitos.

Aqui tens uma lista de instituições e organizações que lutam diariamente pelos direitos humanos, porque esta é uma guerra que não dá tréguas.

Explora cada um deles e descobre como também tu podes ajudar!

- [Unidos pelos Direitos Humanos;](#)
- [Amnistia Internacional Portugal;](#)
- [Centro de Ação dos Direitos Humanos;](#)
- [Human Rights Watch;](#)
- [Simon Wiesenthal Center;](#)
- [Conselho dos Direitos Humanos;](#)
- [Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos;](#)
- [Escritório para a Instituição Democrático e Direitos Humanos da Organização para a Segurança e Cooperação na Europa;](#)

Agora que já exploraste alguns dos numerosos organismos que trabalham em prol dos direitos humanos, convido-te a ter um papel ativo nesta luta.

A Amnistia Internacional todos os anos seleciona casos, espalhados pelo mundo, onde estes estão a ser violados. A Amnistia realiza petições, onde cada um de nós, através de uma simples assinatura, pode mudar a vida de uma pessoa ou de um povo.

Clica no link e informa-te sobre cada uma das [petições](#). Depois, se for da tua vontade, assina uma, duas, três ou todas. O direito de decisão é teu!

10. Agora pesquisa uma notícia sobre a violação dos direitos humanos na atualidade. O link da notícia deve ser colocada na tua ficha de trabalho, para partilhar com os teus colegas na nossa reunião semanal.

Lembras-te da primeira questão? Na tua opinião, o que são os direitos humanos?

Achas que a tua resposta ainda é a mesma?

Filma um pequeno vídeo (máximo de 1 minuto) a explicar o que entendes, agora, por Direitos Humanos.

Sê criativo!

P.S.: Anexa o filme ao e-mail.

Bom trabalho!
A professora estagiária,
Cátia Almeida

ANEXO 4

FICHA FORMATIVA 2 - SOLUÇÕES



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

151336

Direitos Humanos: passado, presente e futuro

Ficha Formativa – História 9º ano

Nome _____ Turma _____ N.º _____

“A educação para os direitos humanos é a chave para lutar contra as causas profundas de injustiça em todo o mundo. Quanto mais as pessoas sabem sobre seus direitos, e os direitos do outro na sociedade, melhor preparadas estão para protegê-los.”

Salil Shetty, Secretário-Geral da Amnistia Internacional

Utilizando as palavras do Salil Shetty, a educação para os direitos humanos é a melhor forma de lutas contra as injustiças que vão sendo relatadas em todo o mundo, pois só conhecendo os direitos é que estamos preparados para os proteger.

Esta ficha tem como objetivo levar-te a conhecer a origem e evolução da luta pelos direitos humanos ao longo da História. Durante este ano letivo, estudámos alguns momentos onde os direitos humanos foram gravemente violados, como é exemplo o Holocausto, durante a 2.ª Guerra Mundial. Todavia, tu podes fazer a diferença informando-te, pensando e agindo em prol dos direitos consignados na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Juntos vamos fazer a diferença!

Preparado para mais uma viagem?



Eleanor Roosevelt e a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Antes de iniciarmos a nossa viagem tenho uma pequena questão para ti!
Não deves usar nenhum auxiliar (internet, manual, livros, adultos) para responderes a esta pergunta. É importante responderes de forma séria e com as tuas ideias, para vermos se no final desta ficha, a tua definição é a mesma.

1. Na tua opinião, o que são os direitos humanos?

Resposta aberta. Avaliar a linguagem e a escrita.

Vamos começar pela origem e evolução dos direitos humanos tal como hoje os conhecemos. Vai ser uma viagem longa, onde vamos passar por acontecimentos que já abordamos nas nossas aulas e outros que desconheces.
Estás confortável? Vamos recuar milhares de anos!
Convido-te a assistir ao vídeo intitulado “[Uma Breve História dos Direitos Humanos](#)” (accede ao vídeo clicando no seu título).

2. Com este vídeo, tiveste oportunidade de fazer uma retrospectiva pelos vários momentos que foram fundamentais para que os direitos humanos se tornassem universais. Escolhe um desses momentos e comenta a sua importância na história dos direitos humanos. Accede ao [link](#) para obteres mais informações.

Resposta aberta. Avaliar a linguagem e a escrita.

Agora que já conheces a história dos direitos humanos, vamos passar para a fase seguinte: conhecer a [Declaração Universal dos Direitos Humanos](#). (clica no título para acederes à lista de todos os direitos consignados na DUDH).

Lê e explora cada um dos artigos e, acima de tudo, reflete sobre cada um deles.

Convido-te a assistir aos vídeos ([“A Declaração Universal dos Direitos do Homem”](#)) que retratam cada um desses direitos.

3. Da lista de vídeos disponibilizados escolhe um, visualiza-o atentamente, e comenta-o, justificando a tua escolha.

Resposta aberta. Avaliar a linguagem e a escrita.

Neste momento, já tens uma ideia geral dos direitos humanos que tu e todos devíamos poder usufruir. Contudo, muitos foram os momentos durante a História em que estes estiveram em perigo.

*Um desses momentos já foi abordado nas nossas aulas, quando estudamos o **Domínio 10 Da Grande Depressão à 2.ª Guerra Mundial. Subdomínio 10.2 A 2.ª Guerra Mundial: violência e reconstrução.***

*A guerra trouxe uma realidade de violência armada, mas não só! O **extermínio dos Judeus**, levado a cabo pelo regime nazi, foi um processo de terror em que os direitos humanos foram espezinhados.*

Vamos refletir um pouco sobre este facto.

4. Quando abordámos este tema, já tinhas algum conhecimento sobre o assunto? Se sim, de que forma ficaste a conhecê-lo (através de um documentário, notícia, na escola, entre outros)?

Resposta aberta. Avaliar a linguagem e a escrita.

Visualiza o vídeo "[Os horrores de Auschwitz](#)".

5. Responde às seguintes questões.

5.1. Com base nos relatos do vídeo, refere alguns dos direitos humanos que foram violados durante o Holocausto.

Os direitos violados durante o Holocausto foram todos os que constam na Declaração Universal dos direitos humanos.

5.2. Transcreve a afirmação dos relatos dos sobreviventes de Auschwitz que mais te tenha marcado.

Resposta aberta. Avaliar a linguagem e a escrita.

Lê, atentamente, o poema do pastor Martin Niemöller.

Não sobrou ninguém...

*Quando vieram buscar os comunistas, eu não disse nada;
eu não era comunista.*

*Quando eles prenderam os sociais-democratas, eu fiquei em silêncio;
eu não era um social-democrata.*

*Quando vieram buscar os sindicalistas, eu não me importei;
eu não era um sindicalista.*

*Quando vieram buscar os judeus, eu fiquei em silêncio;
eu não era judeu.*

*Quando eles me vieram buscar,
já não havia ninguém que pudesse falar por mim.*

6. Responde às seguintes questões.

6.1. Quando é que terá sido escrito o poema?

Durante a 2.ª Guerra Mundial. / Holocausto

6.2. Qual te parece ser o tema abordado pelo autor no poema?

A apatia das pessoas perante as graves violações dos direitos humanos.

Lê, atentamente, este pequeno texto biográfico do autor do poema.

Pastor Martin Niemoller



O Pastor Martin Niemoller (1892–1984) foi um pastor luterano alemão. Em 1966, foi-lhe atribuído o Prémio Lenine da Paz. Desde a década de 1980, tornou-se conhecido pelo seu poema anti-nazi. O seu poema reflete a ideia de apatia generalizada perante graves violações de direitos humanos, exceto quando um indivíduo é diretamente afetado. O contexto do poema tem que ver com o tratamento nazi dado aos comunistas, sindicalistas, judeus e outros.

Filho de um pastor luterano, ele próprio foi educado numa ideologia patriótica e conservadora. Depois da subida dos nazis ao poder, entrou em conflito crescente com o novo governo. Concordava com o antagonismo ao comunismo, mas ficou alarmado com a tentativa de Hitler em dominar a Igreja Evangélica (Luterana ou Reformada) impondo uma ligação estreita entre a igreja e o regime político instituído e impondo a supremacia ariana, ou seja, a exclusão de todos os que fossem não-arianos. O Pastor opôs-se a isto, criando a Liga Pastoral de Emergência que se tornou um importante centro de resistência ao nazismo. Por esta oposição passou a ser perseguido e esteve preso em diferentes campos de concentração entre 1937 e 1945.

6.3. De acordo com Martin Niemoller, porque é que nem sempre agimos ou saímos em defesa daqueles que estão a ser oprimidos ou que veem os seus direitos violados?

Resposta aberta. Avaliar a linguagem e a escrita.

6.4. Consegues pensar em exemplos em que tu ou os teus colegas tenham agido em defesa de outras pessoas?

Resposta aberta. Avaliar a linguagem e a escrita.

Tendo em conta as atrocidades cometidas durante a 2.ª Guerra Mundial, foram necessárias a criação de instituições e a assinatura de documentos que promovessem a paz e estipulassem, de uma vez por todas, os direitos de cada ser humano. É neste contexto que, em abril de 1945, delegados de cinquenta países reuniram-se na cidade de São Francisco (EUA), numa conferência sobre a Organização internacional.

7. Quais foram os objetivos que estiveram na base da criação da ONU?

Os objetivos que estiveram na base da criação da ONU foram os seguintes: manutenção da paz no Mundo, a cooperação económica, social e cultural entre os povos e a Promoção do respeito pelos direitos humanos.

“Nós os povos das Nações Unidas estamos determinados a salvar as gerações futuras do flagelo da guerra, que por duas vezes na nossa vida trouxe incalculável sofrimento à Humanidade”. (Preâmbulo da Carta das Nações Unidas)

Para saber mais sobre a ONU vê o vídeo intitulado “[ONU](#)” e recorre ao teu manual, nas páginas 124 – 125.

Apesar da criação da ONU, foi sentida a necessidade de elaborar um documento onde estivessem registados todos os direitos humanos. Assim, em 1948, a Comissão de Direitos Humanos, sob a presidência de Eleanor Roosevelt, elaborou a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Esta foi adotada pelas Nações Unidas no dia 10 de dezembro de 1948.

8. Completa o texto com as palavras do quadro abaixo.

indivisíveis; seres humanos; universais; intenções; inalienáveis; inerentes; Nações Unidas

A Declaração Universal dos Direitos Humanos proclama inequivocamente os direitos inerentes de todos os **seres humanos**.

Os 30 artigos da Declaração formam, no seu conjunto, uma lista abrangente que compreende direitos económicos, sociais, culturais, políticos e civis. O documento consagra que os direitos humanos são **universais** (aplicam-se a todas as pessoas em todo o lado), **indivisíveis** (todos os direitos são igualmente importantes para uma plena realização do ser humano); **inerentes** (temos direitos pelo simples fato de sermos humanos) e **inalienáveis** (não se podem retirar estes direitos, tal como não se pode deixar de ser um ser humano). No entanto, uma declaração não é um tratado e as suas disposições não têm força jurídica. Em vez disso, é uma declaração de **intenções**, um conjunto de princípios com os quais os estados membros das **Nações Unidas** se comprometem em esforçarem-se por providenciarem a todas as pessoas uma vida com dignidade humana.

Apesar de existir uma declaração que contempla todos os direitos do ser humano, ainda hoje são violados em diversos pontos do mundo. Por essa razão, existem instituições e pessoas que têm como objetivo defender estes direitos.

Convido-te a explorar o site da instituição [Unidos pelos Direitos Humanos](#) e conhecer alguns dos defensores dos direitos humanos.

9. Escolhe um dos defensores referidos no site e elabora um pequeno texto onde constem os aspetos biográficos e algumas informações sobre a área de atuação da figura que escolheste.

Resposta aberta. Avaliar a linguagem e a escrita.

Além dos defensores, existem ainda instituições que têm como objetivos principais a implementação da Declaração Universal dos Direitos Humanos a nível local, regional, nacional e internacional e que estes sejam uma realidade para todos nós. Estes organismos trabalham para que todas as pessoas, em todo mundo, sem exceção, possam usufruir de todos os seus direitos.

Aqui tens uma lista de instituições e organizações que lutam diariamente pelos direitos humanos, porque esta é uma guerra que não dá tréguas.

Explora cada um deles e descobre como também tu podes ajudar!

- [Unidos pelos Direitos Humanos;](#)
- [Amnistia Internacional Portugal;](#)
- [Centro de Ação dos Direitos Humanos;](#)
- [Human Rights Watch;](#)
- [Simon Wiesenthal Center;](#)
- [Conselho dos Direitos Humanos;](#)
- [Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos;](#)
- [Escritório para a Instituição Democrático e Direitos Humanos da Organização para a Segurança e Cooperação na Europa;](#)

Agora que já exploraste alguns dos numerosos organismos que trabalham em prol dos direitos humanos, convido-te a ter um papel ativo nesta luta.

A Amnistia Internacional todos os anos seleciona casos, espalhados pelo mundo, onde estes estão a ser violados. A Amnistia realiza petições, onde cada um de nós, através de uma simples assinatura, pode mudar a vida de uma pessoa ou de um povo.

Clica no link e informa-te sobre cada uma das [petições](#). Depois, se for da tua vontade, assina uma, duas, três ou todas. O direito de decisão é teu!

10. Agora pesquisa uma notícia sobre a violação dos direitos humanos na atualidade. O link da notícia deve ser colocada na tua ficha de trabalho, para partilhar com os teus colegas na nossa reunião semanal.

Lembras-te da primeira questão? Na tua opinião, o que são os direitos humanos?

Achas que a tua resposta ainda é a mesma?

Filma um pequeno vídeo (máximo de 1 minuto) a explicar o que entendes, agora, por Direitos Humanos.

Sê criativo!

P.S.: Anexa o filme ao e-mail.

Bom trabalho!
A professora estagiária,
Cátia Almeida

ANEXO 5

FICHA FORMATIVA 3



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

151336

Os Mass Media e as *fake news*

Ficha Formativa – História 9.º ano

Nome _____ Turma _____ N.º _____

O termo *mass media* é formado pela palavra latina *media* (meios), plural de *medium* (meio), e pela palavra inglesa *mass* (massa). Em sentido literal, *mass media* são os meios de comunicação de massa (televisão, rádio, imprensa, etc.).¹

Durante este ano letivo, abordámos os meios de comunicação como forma de transmissão de cultura às massas. Até à década de 20 do século XX, a informação e a cultura estavam destinadas apenas a uma elite culta e abastada, mas tudo mudou com o desenvolvimento tecnológico e o aparecimento de novos meios de comunicação social que, além de informar, também divertiam o seu público.

Com o passar do tempo, a informação passou a estar disponível à distância de um simples clique, mas surgiram outras dificuldades relativas à distinção entre informação verdadeira e falsa.

É importante refletir sobre o que lemos e o que vemos. Devemos ser críticos e, acima de tudo, cidadãos bem informados. Esta é a única forma de saber se a informação vinculada pelos diversos meios de comunicação é fidedigna.

Preparados para mais uma viagem?



-American way of life: um novo estilo de vida

¹ Definição retirada do sítio: [https://www.infopedia.pt/\\$mass-media](https://www.infopedia.pt/$mass-media).



*Antes de iniciar mais uma viagem tenho uma breve questão para ti!
Vamos ver se ainda te lembras dos conteúdos que abordámos no 1.º período.*

1. Define *Mass media*.

*Agora que já relembreste o conceito de mass media, que estudámos no **Domínio 9 A Europa e o Mundo no limiar do século XX. Subdomínio 9.2 As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após-guerra**, vamos continuar a nossa viagem!*

P.S: Se tiveres alguma dúvida aconselho-te a consultares as páginas 40 e 41 do teu manual. 😊

Para ficares a saber um pouco mais sobre os meios de comunicação, convido-te a visualizar o vídeo intitulado "[Evolution of Media](#)" (accede ao vídeo clicando no seu título).

2. Identifica os *Mass media* referidos no vídeo.



*Como tiveste oportunidade de perceber, os meios de comunicação desenvolveram-se ao longo da História, como resposta às necessidades sentidas pelas sociedades. Vocês aprenderam nas aulas que, durante séculos, a cultura e a informação difundidas pelos meios de comunicação eram apenas acessíveis a uma elite culta ou endinheirada. Contudo, os “Loucos Anos 20” mudaram esta realidade. O desenvolvimento tecnológico que marcou o fim do século XIX tornou possível o desenvolvimento de novos meios de comunicação, difundido informação e cultura a um público mais abrangente (**cultura de massas**).*

Visualiza atentamente o vídeo intitulado [“A cultura de massas”](#) (accede ao vídeo disponibilizado na Escola Virtual, clicando no seu título).

3. Com base no vídeo, escolhe um dos meios de comunicação e faz uma breve pesquisa na internet, em livros ou no teu manual. Escreve um pequeno texto em que abordes a sua evolução até à atualidade e, se possível, algumas curiosidades.



Apesar dos mass media terem revolucionado a forma de transmissão de informação e cultura, nem sempre foram usados para divulgar informação fidedigna.

Este ano letivo abordámos os regimes totalitários, que usaram a propaganda para influenciar ideológica e politicamente a sociedade.

Para relembrares este tema podes consultar o teu manual nas páginas 84 à 99.

4. Pesquisa na internet ou em livros um elemento de propaganda criada por um dos regimes totalitários (fascismo, nazismo, salazarismo, estalinismo) que abordámos nas aulas durante este ano letivo.

Na atualidade as notícias chegam a um público cada vez mais abrangente e de uma forma quase instantânea. A necessidade sentida pelos meios de comunicação em ser os primeiros a disponibilizar conteúdos conduz a que as informações vinculadas por estes não sejam confirmadas junto das fontes. Deste conjunto de circunstâncias surgem informações falsas, que são difundidas como verdades absolutas.

5. Responde às seguintes questões.

5.1. Consideras toda a informação veiculada pelos media como verdadeira? Justifica.



5.2. Utilizas as redes sociais para teres acesso à informação? Refere a rede social que mais utilizas.

5.3. Conheces o conceito *fake news*? Através de uma pesquisa, escreve uma breve definição deste conceito.

Convido-te a visualizar o vídeo intitulado "[Como se espalham as notícias falsas](#)" (accede ao vídeo clicando no seu título).

6. Com base nas informações veiculadas pelo vídeo, quais são os princípios que devemos ter em conta para perceber se estamos perante uma notícia falsa?



Depois da visualização do vídeo percebeste que nem todas as notícias transmitidas pelos meios de comunicação são verdadeiras.

Será que consegues identificar se uma notícia é verdadeira ou falsa?

Vamos passar ao próximo desafio! Estás preparado?

7. Lê atentamente os seguintes títulos de notícias.

- A – Há epidemias no ano 20 de cada século.
- B – Finlândia vai ter quatro dias de trabalho por semana.
- C – Retina artificial pode devolver visão a cegos.
- D – Otel Saraiva de Carvalho disse que Portugal precisava de um Salazar.
- E – O vício dos videojogos é uma doença.
- F – Cavaco Silva foi informador da PIDE.

7.1. A partir de uma breve pesquisa classifica cada uma destas notícias como verdadeira ou falsa.

- A - _____
- B - _____
- C - _____
- D - _____
- E - _____
- F - _____

Bom trabalho!

A professora estagiária,

Cátia Almeida

ANEXO 6

FICHA FORMATIVA 3 - SOLUÇÕES



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

151336

Os Mass Media e as *fake news*

Ficha Formativa – História 9.º ano

Nome _____ Turma _____ N.º _____

O termo *mass media* é formado pela palavra latina *media* (meios), plural de *medium* (meio), e pela palavra inglesa *mass* (massa). Em sentido literal, *mass media* são os meios de comunicação de massa (televisão, rádio, imprensa, etc.).¹

Durante este ano letivo, abordámos os meios de comunicação como forma de transmissão de cultura às massas. Até à década de 20 do século XX, a informação e a cultura estavam destinadas apenas a uma elite culta e abastada, mas tudo mudou com o desenvolvimento tecnológico e o aparecimento de novos meios de comunicação social que, além de informar, também divertiam o seu público.

Com o passar do tempo, a informação passou a estar disponível à distância de um simples clique, mas surgiram outras dificuldades relativas à distinção entre informação verdadeira e falsa.

É importante refletir sobre o que lemos e o que vemos. Devemos ser críticos e, acima de tudo, cidadãos bem informados. Esta é a única forma de saber se a informação vinculada pelos diversos meios de comunicação é fidedigna.

Preparados para mais uma viagem?



-American way of life: um novo estilo de vida

¹ Definição retirada do sítio: <https://www.infopedia.pt/Smass-media>.



Antes de iniciar mais uma viagem tenho uma breve questão para ti!

Vamos ver se ainda te lembras dos conteúdos que abordámos no 1.º período.

1. Define *Mass media*.

Sistemas organizados de produção, difusão e receção de informação. Os vários meios de comunicação social – a imprensa, a televisão, a rádio e o cinema - são orientados para um público que se pretende o mais abrangentes possível, produzindo mensagens políticas, ideológicas, comerciais, recreativas e culturais.

*Agora que já relembraste o conceito de mass media, que estudámos no **Domínio 9 A Europa e o Mundo no limiar do século XX. Subdomínio 9.2 As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após-guerra**, vamos continuar a nossa viagem!*

***P.S:** Se tiveres alguma dúvida aconselho-te a consultares as páginas 40 e 41 do teu manual. ☺*

Para ficares a saber um pouco mais sobre os meios de comunicação, convido-te a visualizar o vídeo intitulado [“Evolution of Media”](#) (accede ao vídeo clicando no seu título).

2. Identifica os *Mass media* referidos no vídeo.

Imprensa (Jornais) Cinema; Rádio; Televisão; Internet; Redes Sociais.
(O aluno deve mencionar pelo menos dois meios de comunicação)



*Como tiveste oportunidade de perceber, os meios de comunicação desenvolveram-se ao longo da História, como resposta às necessidades sentidas pelas sociedades. Vocês aprenderam nas aulas que, durante séculos, a cultura e a informação difundidas pelos meios de comunicação eram apenas acessíveis a uma elite culta ou endinheirada. Contudo, os “Loucos Anos 20” mudaram esta realidade. O desenvolvimento tecnológico que marcou o fim do século XIX tornou possível o desenvolvimento de novos meios de comunicação, difundido informação e cultura a um público mais abrangente (**cultura de massas**).*

Visualiza atentamente o vídeo intitulado [“A cultura de massas”](#) (acede ao vídeo disponibilizado na Escola Virtual, clicando no seu título).

3. Com base no vídeo, escolhe um dos meios de comunicação e faz uma breve pesquisa na internet, em livros ou no teu manual. Escreve um pequeno texto em que abordes a sua evolução até à atualidade e, se possível, algumas curiosidades.

Resposta aberta.

Pesquisa elaborada pelo aluno. Ter atenção se o aluno segue as indicações e avaliar o texto a nível do conteúdo, linguagem e escrita.



Apesar dos mass media terem revolucionado a forma de transmissão de informação e cultura, nem sempre foram usados para divulgar informação fidedigna.

Este ano letivo abordámos os regimes totalitários, que usaram a propaganda para influenciar ideológica e politicamente a sociedade.

Para relembrares este tema podes consultar o teu manual nas páginas 84 à 99.

4. Pesquisa na internet ou em livros um elemento de propaganda criada por um dos regimes totalitários (fascismo, nazismo, salazarismo, estalinismo) que abordámos nas aulas durante este ano letivo.

Resposta aberta.

Na atualidade as notícias chegam a um público cada vez mais abrangente e de uma forma quase instantânea. A necessidade sentida pelos meios de comunicação em ser os primeiros a disponibilizar conteúdos conduz a que as informações vinculadas por estes não sejam confirmadas junto das fontes. Deste conjunto de circunstâncias surgem informações falsas, que são difundidas como verdades absolutas.

5. Responde às seguintes questões.

5.1. Consideras toda a informação veiculada pelos media como verdadeira? Justifica.

Resposta aberta / de opinião.

Avaliar a questão elaborada pelo aluno ao nível do conteúdo, linguagem e escrita.



5.2. Utilizas as redes sociais para teres acesso à informação? Refere a rede social que mais utilizas.

Resposta aberta / de opinião.

Avaliar a questão elaborada pelo aluno ao nível do conteúdo, linguagem e escrita.

5.3. Conheces o conceito *fake news*? Através de uma pesquisa, escreve uma breve definição deste conceito.

Resposta aberta.

Pesquisa elaborada pelo aluno. Ter atenção se o aluno segue as indicações e avaliar o texto a nível do conteúdo, linguagem e escrita.

Convido-te a visualizar o vídeo intitulado "[Como se espalham as notícias falsas](#)" (acede ao vídeo clicando no seu título).

6. Com base nas informações veiculadas pelo vídeo, quais são os princípios que devemos ter em conta para perceber se estamos perante uma notícia falsa?

Os princípios que devemos ter em conta para perceber se estamos perante uma notícia falsa são: evitar os media sensacionalistas; procurar críticas a informações suspeitas e descobrir a fonte original de um notícia.



Depois da visualização do vídeo percebeste que nem todas as notícias transmitidas pelos meios de comunicação são verdadeiras.

Será que consegues identificar se uma notícia é verdadeira ou falsa?

Vamos passar ao próximo desafio! Estás preparado?

7. Lê atentamente os seguintes títulos de notícias.

- A – Há epidemias no ano 20 de cada século.
- B – Finlândia vai ter quatro dias de trabalho por semana.
- C – Retina artificial pode devolver visão a cegos.
- D – Oteló Saraiva de Carvalho disse que Portugal precisava de um Salazar.
- E – O vício dos videojogos é uma doença.
- F – Cavaco Silva foi informador da PIDE.

7.1. A partir de uma breve pesquisa classifica cada uma destas notícias como verdadeira ou falsa.

A - Falsa

B - Falsa

C - Verdadeira

D - Verdadeira, mas as afirmações foram descontextualizadas.

E - Verdadeira

F - Falsa

Vídeos do polígrafo que confirmam a veracidade ou falsidade das notícias. Os alunos poderiam utilizar este site ou outra qualquer fonte para classificar as notícias como V ou F.

A - <https://sicnoticias.pt/programas/poligrafo/2020-04-06-Ha-epidemias-no-ano-20-de-cada-seculo->

B - <https://sicnoticias.pt/programas/poligrafo/2020-01-27-Finlandia-vai-ter-quatro-dias-de-trabalho-por-semana->

C - <https://sicnoticias.pt/programas/poligrafo/2019-12-16-Retina-artificial-pode-devolver-visao-a-cegos->

D - <https://sicnoticias.pt/programas/poligrafo/2019-07-08-Otelo-Saraiva-de-Carvalho-disse-que-Portugal-precisava-de-um-Salazar->

E - <https://sicnoticias.pt/programas/poligrafo/2019-06-17-O-vicio-dos-videojogos-e-uma-doenca->

F - <https://sicnoticias.pt/programas/poligrafo/2019-05-27-Cavaco-Silva-foi-informador-da-PIDE->



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

151336

Bom trabalho!
A professora estagiária,
Cátia Almeida

ANEXO 7

INQUÉRITO APLICADO AOS ALUNOS

29/09/2020

O impacto das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem à distância

O impacto das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem à distância

Este inquérito tem como objetivo inquirir alunos do 9.º ano de escolaridade, do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida, acerca do impacto das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem à distância, imposto pelas atuais circunstâncias do surto de Covid-19. Este elemento insere-se na componente de relatório final da Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino da História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O questionário é anónimo e todos os dados serão analisados com rigor.

Para o esclarecimento de qualquer dúvida sobre esta investigação poderá enviar e-mail para o seguinte endereço eletrónico inqueritoprofalu-nos@gmail.com.

Agradecemos desde já a vossa colaboração.

Parte 1 - Identificação

1. 1.1. Idade

2. 1.2. Género

Marcar apenas uma oval.

☐ Feminino

☐ Masculino

Parte 2 – Dispositivos eletrónicos

3. 2.1. Quantos dispositivos eletrônicos (computadores, smartphone, tablet, outros) tens em casa que podem ser utilizados nas aulas à distância?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Um
☐ Dois
☐ Três
☐ Quatro ou mais

4. 2.2. Quais os dispositivos eletrônicos que utilizas para as aulas à distância? (seleciona todas as opções que consideras adequadas)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Computador
☐ Smartphone
☐ Tablet
☐ Outro(s)

5. 2.2.1. Se assinalou a opção Outro(s), refira quais.

6. 2.3. Tens acesso à Internet em casa?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

7. 2.4. Quando acedes à Internet é habitual ter problemas de ligação?
(1=Nunca; 2=Raramente; 3=Ocasionalmente; 4=Freqüentemente; 5=Sempre)

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

8. 2.5. Antes do contexto de ensino à distância, quantas horas por dia (em média) utilizavas os dispositivos eletrónicos para a elaboração dos trabalhos da escola?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1 a 2 horas
☐ 3 a 4 horas
☐ 5 horas ou mais

9. 2.6. Neste novo contexto de ensino à distância, quantas horas por dia (em média) utilizas os dispositivos eletrónicos para a elaboração dos trabalhos da escola (sem contar com o tempo despendido nas sessões síncronas)?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1 a 2 horas
☐ 3 a 4 horas
☐ 5 horas ou mais

Parte 3 – Tecnologias digitais e o ensino à distância

10. 3.1. Os recursos digitais disponibilizados nas fichas de trabalho foram úteis para a reflexão sobre os temas.

(1=Discordo Fortemente; 2=Discordo; 3=Não Concordo nem Discordo; 4=Concordo; 5=Concordo Fortemente)

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Fortemente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Fortemente

11. 3.2. Ordena pelo nível de utilidade os recursos utilizados na realização das fichas da disciplina de História.

Marcar tudo o que for aplicável.

	1º	2º	3º	4º
Recursos online (vídeos, sites, plataformas)	☐	☐	☐	☐
Livros	☐	☐	☐	☐
Apoio dos pais	☐	☐	☐	☐
Outros	☐	☐	☐	☐

12. 3.2.1. Se assinalou a opção Outros, refira quais.

13. 3.3. A utilização de tecnologias digitais melhorou o meu aproveitamento escolar durante o período de ensino à distância.

(1=Discordo Fortemente; 2=Discordo; 3=Não Concordo nem Discordo; 4=Concordo; 5=Concordo Fortemente)

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo Fortemente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Fortemente

14. 3.5. Quais foram as principais dificuldades na adaptação do processo de ensino à distância, em virtude, do surto de Covid-19? (seleciona todas as opções que consideras adequadas)

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Falta de formação adequada dos alunos em TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)
- ☐ Falta de equipamento adequado
- ☐ Dificuldades na gestão do tempo letivo
- ☐ Instabilidade nas diretrizes da escola sobre o funcionamento do ensino à distância
- ☐ Não senti dificuldades.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

ANEXO 8

INQUÉRITO APLICADO AOS PROFESSORES

29/09/2020

As dificuldades da docência em tempos de pandemia

As dificuldades da docência em tempos de pandemia

Este inquérito tem a finalidade de inquirir os professores de História, em exercício de funções no presente ano letivo (2019/2020), acerca das dificuldades sentidas na adaptação do processo de ensino-aprendizagem à distância devido ao surto de Covid-19. Este elemento insere-se na componente de relatório final da Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino da História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O questionário é anónimo e todos os dados serão analisados com rigor e sigilo.

Para qualquer dúvida sobre esta investigação poderá enviar e-mail para o seguinte endereço eletrónico inqueritoprofalunos@gmail.com.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

Parte 1 - Identificação

1. 1.1. Idade

2. 1.2. Género

Marcar apenas uma oval.

☐ Feminino

☐ Masculino

Parte 2 - Dados académicos

3. 2.1. Habilitações literárias

Marcar apenas uma oval.

☐ Licenciatura

☐ Especialização

☐ Mestrado

☐ Doutoramento

Parte 3 – Dados profissionais**4. 3.1. Anos de serviço docente**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 5.
- ☐ Entre 5 e 10.
- ☐ Entre 11 e 20.
- ☐ Entre 21 e 30.
- ☐ Mais de 30.

5. 3.2. Durante o ano 2019/2020 leciona:

(selecione todas as opções que considera adequadas).

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ no 2.º ciclo do Ensino Básico.
- ☐ no 3.º ciclo do Ensino Básico.
- ☐ no Ensino Secundário.
- ☐ no Ensino Profissional e Artístico.
- ☐ Outra

Parte 4 – Processo de ensino-aprendizagem

6. 4.1. Quais foram as principais dificuldades na adaptação do processo de ensino-aprendizagem à distância, em virtude, do surto de Covid-19? (selecione todas as opções que considera adequadas).

(selecione todas as opções que considera adequadas).

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Formação insuficiente dos professores em TIC.
- ☐ Falta de formação adequada dos alunos em TIC.
- ☐ Desconhecimento das plataformas de ensino e respetivo funcionamento.
- ☐ Falta de equipamento adequado por parte dos alunos.
- ☐ Falta de equipamento adequado por parte do docente.
- ☐ Novos procedimentos burocráticos.
- ☐ Instabilidade na definição do modelo escolar a adotar no ensino à distância.
- ☐ Adoção de novas modalidades de avaliação dos alunos.
- ☐ Produção de materiais e distribuição pelos alunos.
- ☐ Dificuldades na gestão do tempo letivo.
- ☐ Outra (s)

7. 4.2. Se assinalou a opção Outra (s), refira as dificuldades sentidas neste processo de adaptação.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

