U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

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

"Por favor, ~~des~~liguem os telemóveis":
O *mobile learning* na construção do conhecimento histórico

Joana Filipa Cardoso Moreira

M

2023

Joana Filipa Cardoso Moreira

“Por favor, ~~des~~liguem os telemóveis”: O *mobile learning* na construção do conhecimento histórico

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 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

2023

Joana Filipa Cardoso Moreira

“Por favor, ~~des~~liguem os telemóveis”: O *mobile learning* na construção do conhecimento histórico

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

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Aos meus pais e ao Alexandre

"Porque é que devemos pensar nas crianças de hoje como foguetões? À primeira vista, é a sua velocidade, pois funcionam mais depressa do que qualquer geração anterior. […] Embora os pais e educadores de hoje tenham dificuldade em fazer com que as crianças aprendam no sentido antigo, o combustível que lhes oferecem (ou seja, o currículo e os materiais) está muitas vezes muito aquém das necessidades das crianças do século XXI. […]

Mas espere... Há mais. […] Eles dirigem-se para destinos longínquos, lugares que aqueles que os lançam muitas vezes nem conseguem ver. Foram concebidos pela sua educação no século XXI – especialmente pela Internet e pelos jogos complexos que muitos jogam – para explorar e descobrir por si próprios o que funciona. Tal como os foguetões, muitas vezes não podem ser controlados em todos os momentos, mas são inicialmente apontados, na medida do possível, na direção certa, com correções de rumo a serem feitas quando necessário. E porque tanto as crianças como os foguetões são difíceis de reparar durante o voo, devem ser tão autossuficientes quanto possível […].

Alguns vão mais depressa e mais longe do que outros. Alguns perdem a orientação ou a capacidade de seguir a direção. Alguns saem da rota ou param de funcionar inesperadamente. Alguns até explodem. Mas à medida que melhoramos a sua construção, muitos mais atingem o seu objetivo, e é nossa função como cientistas de foguetões ajudá-los a fazê-lo […].

Com a chegada de ferramentas digitais amplamente distribuídas e fáceis de utilizar, as crianças já realizam, diariamente, coisas que ainda parecem ficção científica longínqua para muitos de nós, adultos"[1]

(Prensky, 2010, p. 11).

[1] Tradução da nossa autoria.

Sumário

Declaração de honra 5
Agradecimentos 6
Resumo 8
Abstract 9
Índice de Figuras 10
Índice de Tabelas 12
Índice de Gráficos 13
Lista de abreviaturas e siglas 14
Introdução 15
Enquadramento teórico 20
1. "Oh *stora,* tanta papelada!": A escola na era digital 22
1.1. Perspetivas sobre a educação digital. 22
1.2. A educação digital na legislação, nas iniciativas políticas e nas práticas de aprendizagem. 32
2. "Telemóvel na aula? ´*Tá* falar a sério?": os dispositivos móveis no ensino 43
2.1. O *mobile learning* – conceito, potencialidades e implicações. 43
2.2. O uso do telemóvel no ensino (de História). 53
3. "Isso está em que página?": O *mobile learning* nas aulas de História 61
3.1. O *mobile learning* nos manuais de História. 61
3.2. Experiências de aprendizagem em contexto *mobile learning*. 70
Enquadramento prático 76
1. "Hã? Onde? Quando? Quem?": o contexto da intervenção. 78
1.1. A Escola Secundária de Paredes 78
1.2. As turmas 83
2. "Podemos começar?": o inquérito por questionário inicial 86
2.1. A escolha (fundamentada) do inquérito inicial 86
2.2. Os dados apurados através do inquérito por questionário inicial 91
3. "O que é que é para fazer?": as intervenções pedagógico-didáticas 102
3.1. A metodologia adotada – princípio(s), meio(s) e fim(ns). 102

3.2. “(Des)arquivar o passado”: a 1.ª intervenção pedagógico-didática 105
3.3. “Cativar o conhecimento”: a 2.ª intervenção pedagógico-didática 115
3.4. “Projetar novas ideias”: a 3.ª intervenção pedagógico-didática 122
3.5. “Partir à descoberta”: a 4.ª intervenção pedagógico-didática 130
3.6. “Participar no presente, preparar o futuro”: a 5.ª estratégia pedagógico-didática 138
3.7. “Visitar a democracia”: a 6.ª estratégia pedagógico-didática 145
3.8. O epílogo das intervenções 155
4. “Oh stora, vale a pena saber isso?”: o inquérito por questionário final 157
4.1. A aplicação (necessária) do inquérito final 157
4.2. Os dados apurados através do inquérito por questionário final 160
Considerações Finais 183
Referências Bibliográficas 188
Anexos 206
Anexo 1: Tabela com as propostas do manual *Entre Tempos 12* 207
Anexo 2: Tabela com as propostas do manual *Novo Linhas da História 12* 213
Anexo 3: Inquérito por questionário inicial 223
Anexo 4: Inquérito por questionário final 226
Anexo 5: Categorização das respostas apresentadas pelos alunos à questão (aberta) 3.1 do inquérito final (Justifica a tua resposta). 232
Anexo 6: Categorização das respostas apresentadas pelos alunos à questão (aberta) 7.1 do inquérito final (Justifica a tua resposta). 237

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório 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 referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, setembro de 2023

Joana Filipa Cardoso Moreira

Agradecimentos

O estudo da História e, por inerência, o ensino da mesma adverte-nos para a necessidade de destacarmos os protagonistas envolvidos. Não podemos estudar a História de Portugal sem mencionar nomes como D. Afonso Henriques, Infante Dom Henrique, Luís de Camões, D. Maria I, Eça de Queirós, Amadeo de Sousa Cardoso, António de Oliveira Salazar, Sophia de Mello Breyner, Amália Rodrigues ou, por exemplo, António Guterres. Não podemos estudar a História da Humanidade sem mencionar nomes como Platão, Júlio César, Cleópatra, Leonardo da Vinci, Napoleão Bonaparte, Marie Curie, Hitler, Frida Kahlo, Martin Luther King Jr., ou, por exemplo, Ursula von der Leyen. De igual modo, não posso falar da história do presente Relatório sem mencionar um conjunto de pessoas que, apesar de anónimas dos livros de História, se assumem como protagonistas: os protagonistas da minha história e os protagonistas do capítulo que agora findo. São eles:

A professora Cláudia: a minha orientadora, a mestre que escolhi para me guiar e a professora que, pelo profissionalismo, pela sensibilidade, pelo entusiasmo e pelo carinho que tem para com os seus alunos, tomo como um exemplo a seguir.

A professora Paula: a minha professora cooperante, a conselheira que me orientou, diariamente, no meu primeiro ano enquanto professora, que confiou no meu trabalho e que me concedeu a possibilidade de empreender todas as minhas ideias.

A professora Helena: a minha professora supervisora, a mentora que extravasou o ato de avaliar para, conforme fazem os bons professores, me tranquilizar, alentar e instigar a corrigir os aspetos que podiam ser melhorados.

A Escola Secundária de Paredes: a minha escola, a escola que me viu crescer e a escola que, graças à amabilidade dos seus profissionais, me fez sentir, uma vez mais, em casa.

Os meus alunos: os primeiros, as peças-chave que, mesmo sem saberem, impeliram o presente trabalho e lhe deram sentido.

O Ricardo: o meu colega de estágio, o parceiro desta aventura que sempre me apoiou e que, pela sua simpatia e generosidade, contribuiu para o meu crescimento.

Os meus pais: os meus maiores exemplos, os pilares que norteiam a minha vida, que me apoiam em todos os momentos, que me amparam e que me impulsionam a lutar pela concretização dos meus sonhos.

O Alexandre: o meu namorado, o companheiro de todas as horas que me demonstra, constantemente, que a vida pode ser mais bonita quando partilhada com pessoas que nos querem bem, que nos amam e que nos ajudam a ser mais e melhor.

Os meus avós: os meus cuidadores, as provas de que o aconchego caminha ao lado da preocupação e de que a aliteracia não é impedimento para compreender a linguagem do amor.

A Ana: a minha Ana, a amiga que está sempre presente e que, acredito eu, se afigura como um presente para a minha vida.

A Catarina, a Tetty, a Ana e a Carolina: as minhas amigas das andanças académicas, as que acompanham a minha trajetória, festejam as minhas conquistas e ficam do meu lado para me ajudar nos momentos mais difíceis.

A Maria João, a minha guia, a perceptora que me ajuda na salvaguarda de um ponto de equilíbrio e na perceção de que a chave para o sucesso pode residir na calma, na confiança, na gratidão, no trabalho honesto e na bondade.

Resumo

Tendo por base a certeza de que os dispositivos móveis assumem uma presença ubíqua no nosso quotidiano, a convicção de que essa presença influencia a forma como as gerações mais jovens pensam e a constatação de que essa influência se interliga com a necessidade de (re)pensarmos o sistema educativo, de o (re)estruturarmos e de o adaptarmos às exigências do século XXI, o presente Relatório colocou a tónica no *mobile learning* suportado pelo telemóvel.

À vista do enunciado, esta investigação-ação, incidente no trabalho com duas turmas de 12.º ano do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, procurou proceder à identificação: a) das atividades que podem ser desenvolvidas com o telemóvel na aula de História A; b) das competências que os alunos podem desenvolver a partir do *mobile learning*; c) das limitações e potencialidades do *mobile learning* suportado pelo uso do telemóvel; e, a partir das mesmas, responder, à questão de investigação formulada: "Será que o *mobile learning*, possibilitado pelo uso orientado do telemóvel, pode auxiliar a construção do conhecimento histórico dos alunos?"

A fim de cumprir com os desígnios apresentados, concebemos um conjunto de seis intervenções pedagógico-didáticas – subordinadas a conteúdos distintos, assentes em dinâmicas diversificadas e direcionadas para os objetivos das aulas em que se realizaram –, priorizamos a observação direta sobre as mesmas e aplicamos dois inquéritos por questionário – um na fase anterior ao nosso trabalho, para certificar a sua possibilidade, e outro na fase posterior, para confirmar a sua proficuidade.

Os dados obtidos, ainda que circunstanciais, permitem-nos compreender que a frase "por favor, desliguem os telemóveis", tipicamente proferida pelos professores, se pode transformar em "por favor, liguem os telemóveis".

Palavras-chave: *mobile learning*, telemóvel, conhecimento histórico e competências

Abstract

Based on the certainty that mobile devices have a ubiquitous presence in our daily lives, the conviction that this presence influences the way the younger generations think and the realization that this influence is intertwined with the need to (re)think the education system, (re)structure it and adapt it to the demands of the 21st century, this report has placed the emphasis on mobile learning supported by cell phones.

In view of the above, this action-research, which involved working with two 12th grade classes of the Languages and Humanities scientific-humanistic course, sought to identify: a) the activities that can be developed using cell phones in History A classes; b) the skills that students can develop using mobile learning; c) the limitations and potentialities of mobile learning supported by the use of cell phones; and, based on these, to answer the research question: "Can mobile learning, made possible by the targeted use of cell phones, help students build their historical knowledge?"

In order to meet our objectives, we designed a set of six pedagogical-didactic interventions – with different content, based on different dynamics and geared towards the objectives of the classes in which they were carried out –, we prioritized direct observation of them and applied two questionnaires - one prior to our work, to certify its possibility, and the other afterwards, to confirm its effectiveness.

The data obtained, although circumstantial, allows us to understand that the phrase "please, turn off your cell phones", typically uttered by teachers, can be transformed into "please, turn on your cell phones".

Keywords: mobile learning, cell phone, historical knowledge and skills

Índice de Figuras

Figura 1: Entrada da Escola Secundária de Paredes na atualidade. Autoria própria. 79
Figura 2: Sala de aula onde se realizou a nossa primeira regência. Autoria própria. 81
Figura 3: Sala de aula onde se realizou a nossa segunda regência. Autoria própria. 81
Figura 4: *Slide* que projetamos para explicar todos os passos necessários para aceder às fotografias disponíveis no arquivo *Dorothea Lange Digital Archive*..... 110
Figura 5: *Slide* que projetamos para explicar a elaboração da referência de fotografias. 111
Figura 6: Exemplo de um aluno que cumpriu a tarefa de forma correta. 113
Figura 7: Exemplo de um aluno que apresentou algumas lacunas. 113
Figura 8: Exemplo de um aluno que não estruturou a referência. 114
Figura 9: Mapa que constava no manual adotado na nossa escola. 118
Figura 10: Mapa interativo disponibilizado no *website* do Museu da História do *Gulag*... 119
Figura 11: Slide que projetamos para explicar todos os passos necessários para aceder ao mapa disponível no *website* do Museu da História do *Gulag.*..... 121
Figura 12: Mapa interativo disponibilizado no *website Living New Deal.* 125
Figura 13: Mapa interativo após clicarmos num dos pontos para descobrir um projeto. . 125
Figura 14: Exemplo dos guiões que preparamos. 127
Figura 15: Exemplo dos *QR codes* que preparamos. 128
Figura 16: *Slide* que projetamos para explicar todos os passos necessários para aceder ao mapa disponível no *website Living New Deal*. 129
Figura 17: Exemplo do material que preparamos para os grupos registarem os dados solicitados. 135
Figura 18: *Slide* que projetamos para explicar todos os passos necessários para aceder aos passaportes disponíveis no Arquivo Distrital do Porto. 136
Figura 19: *Slide* que projetamos para iniciar a análise dos resultados das eleições para a Assembleia Constituinte de 1975. 141
Figura 20: *Slide* que projetamos para explicar todos os passos necessários para aceder aos resultados eleitorais disponíveis no *website* da *Comissão Nacional de Eleições*..... 142
Figura 21: *Slide* que projetamos aquando da análise dos dados das eleições de 1975..... 143

FIGURA 22: *SLIDE* QUE PROJETAMOS AQUANDO DA ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS ELEIÇÕES DE 2022 E DA COMPARAÇÃO DOS MESMOS COM OS RESULTADOS DAS ELEIÇÕES DE 1975. 143
FIGURA 23: *SLIDE* QUE PROJETAMOS COM A NARRATIVA..... 150
FIGURA 24: *SLIDE* QUE PROJETAMOS COM A PRIMEIRA QUESTÃO..... 151
FIGURA 25: *SLIDE* QUE PROJETAMOS COM O FEEDBACK DA RESPOSTA CORRETA..... 151
FIGURA 26: *SLIDE* QUE PROJETARÍAMOS COM O FEEDBACK DA RESPOSTA INCORRETA. 152
FIGURA 27: *SLIDE* QUE PROJETAMOS PARA DAR NOTA DO CUMPRIMENTO DO PRIMEIRO NÍVEL. 152
FIGURA 28: *SLIDE* BASE DOS NÍVEIS JÁ COM A NOTA DO CUMPRIMENTO DO PRIMEIRO. 153
FIGURA 29*: SLIDE* DA VALIDAÇÃO DO CÓDIGO SECRETO. 153

Índice de Tabelas

Tabela 1: Distribuição das respostas à questão "5. na tua opinião, que atividades poderiam ser realizadas com recurso ao telemóvel na aula de História A?" 99

Tabela 2: Distribuição das respostas à questão "5. Na tua opinião, qual(ais) foi(ram) o(s) aspeto(s) positivo(s) das atividades que realizaste com recurso ao telemóvel?". 175

Tabela 3: Distribuição das respostas à questão "6. na tua opinião, qual(ais) foi(ram) o(s) aspeto(s) negativo(s) das atividades que realizaste com recurso ao telemóvel?"..... 177

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Distribuição das respostas à questão 2. 93
Gráfico 2: Distribuição das respostas à questão 3..... 94
Gráfico 3: Distribuição das respostas à questão 4..... 95
Gráfico 4: Distribuição das respostas à questão 4.1. 96
Gráfico 5: Distribuição das respostas à questão 4.1.1. 98
Gráfico 6: Distribuição das respostas à questão 6..... 101
Gráfico 7: Distribuição das respostas à questão 3..... 162
Gráfico 8: Distribuição das respostas à questão 4a..... 165
Gráfico 9: Distribuição das respostas à questão 4b..... 166
Gráfico 10: Distribuição das respostas à questão 4c..... 167
Gráfico 11: Distribuição das respostas à questão 4d..... 168
Gráfico 12: Distribuição das respostas à questão 4e na "turma iOS"..... 169
Gráfico 13: Distribuição das respostas à questão 4e na "turma android". 170
Gráfico 14: Distribuição das respostas à questão 4f. 171
Gráfico 15: Distribuição das respostas à questão 4g. 172

Lista de abreviaturas e siglas

AE ..... Aprendizagens essenciais

DAVE ..... Desmaterialização da avaliação externa

IAVE ..... Instituto de avaliação educativa

PAA ..... plano annual de atividades

PADDE ..... Plano de ação de desenvolvimento digital da escola

PASEO..... Perfil dos alunos à saída da Escolaridade obrigatória

PE..... Projeto educativo

PPMD ..... projeto-piloto manuais digitais

TIC ..... Tecnologias da Informação e comunicação

Introdução

"*O recurso a equipamentos e recursos pedagógicos e didáticos, no âmbito do digital, tanto por parte dos docentes como dos alunos, é fundamental para o sucesso e a transformação do ensino e da aprendizagem*".

(Orçamento do Estado, 2022, *online*)

A quantidade imensurável de programas promulgados no âmbito da transição digital, de relatórios que refletem sobre a necessidade da mesma e de notícias que dão nota dos sucessivos incentivos para a concretização deste desígnio, patenteia, nitidamente, a importância crescente que a contemporaneidade concede às tecnologias digitais e às suas potencialidades. Simultaneamente fruto e reflexo desta conjuntura – e da inerente evolução proporcionada pela passagem do tempo – ao longo das últimas décadas temos assistido à formulação de um conjunto de novos desafios que se estendem a todos os quadrantes da sociedade, incluindo, naturalmente, à educação.

Se partirmos da certeza de que as tecnologias digitais assumem uma presença ubíqua no nosso quotidiano, da convicção de que "o futuro, na verdade o presente, traz consigo, de forma muito acelerada, novas literacias" (Costa, 2021, p. 8) e da constatação de que "os alunos das nossas salas de aula estão a mudar […] e já não estão satisfeitos com uma educação que não aborda imediatamente o mundo real em que vivem"[2] (Prensky, 2010, p. 12), facilmente compreendemos a imprescindibilidade – a urgência até – de (re)pensarmos o sistema educativo e de o (re)estruturarmos, projetando-o no devir. Por outras palavras, a educação precisa, neste momento, de olhar para o âmago das suas diretrizes com o intento de reajustar os seus objetivos e de compreender os meios que pode utilizar para alcançar esses fins.

Ainda que com algumas dúvidas e inquietações – as quais, em boa verdade, são positivas, uma vez que, tal como António Nóvoa lembra, "tudo o que é evidente, mente" (Nóvoa, 2005, p. 13) – cremos que uma das chaves para responder aos desafios que a

[2] No original: "The students in our classrooms are changing (…) and are no longer satisfied with an education that doesn't immediately address the real world in which they live".

comunidade escolar enfrenta pode residir numa maior aposta no digital em sala de aula, nomeadamente no *mobile learning*, ou seja, nos ambientes de aprendizagem suportados por dispositivos móveis e desenvolvidos a partir de estratégias que envolvam diretamente o contributo dos alunos. Sem que perfilhemos ideias radicais que colocam em causa "a morte de Gutenberg" (Tavares, 2009, *online*) ou que pendam para um uso desenfreado das tecnologias, concordamos com Sara Dias-Trindade quando afirma que os professores devem "aceitar as capacidades que nos são fornecidas nesta Era Digital e aproveitá-las, da melhor forma possível, de forma a proporcionar ambientes de aprendizagem profícuos" (Dias-Trindade, 2015, p. 3).

Ao iniciarmos a nossa prática pedagógica percebemos rapidamente que existe uma dissonância entre a teoria e a prática. Se por um lado, já desde o início do século, assistimos a uma frequente divulgação de legislação e de bibliografia que aborda a tecnologia digital em contexto escolar, por outro, verificamos que a realidade não acompanha integralmente o cenário projetado pelos especialistas. O conhecimento empírico formulado com base na lecionação, na observação de aulas e nas conversas com outros professores demonstrou-nos que o expoente máximo deste desfasamento incide na utilização do telemóvel, isto porque, apesar de se reconhecer que "os utilizadores mais jovens veem o telemóvel ou *smartphone* como o cordão umbilical que os mantem conectados com o mundo exterior" (Moura, 2014, p. 4), deparamo-nos assiduamente com afirmações como "estão a aula toda no telemóvel", "estão sempre colocados ao ecrã" ou "vou começar a marcar faltas disciplinares a quem estiver no telemóvel, sabem que é proibido". Estamos, claramente, perante um jogo de forças difusas e, por vezes, contrastantes, que tende a oscilar entre os que defendem a introdução dos dispositivos móveis e os que, por motivos vários, resistem à mesma.

O cenário anteriormente descrito despertou a nossa atenção e encaminhou os nossos pensamentos para o seguinte conjunto de interrogações: Uma vez que os dispositivos móveis estão dotados de ferramentas e de aplicações que permitem o acesso a fontes de conhecimento, por que não aproveitamos as suas potencialidades em sala de aula? Se o uso do telemóvel não é permitido durante o período de aulas e os alunos continuam a fazê-lo, será a proibição o caminho mais adequado ou será que a solução

passa por integrá-lo no processo de ensino-aprendizagem? Já que todos os alunos que acompanhamos levam telemóvel para a escola, por que motivo não o rentabilizamos para suportar estratégias no âmbito do *mobile learning*? No caso específico da disciplina de História A, reiteradamente circunscrita à tarefa de "decorar a matéria", quão interessante poderá ser a potencialização do estudo do passado por intermédio da tecnologia digital do presente que tenderá a ganhar importância no futuro?

Seguindo o raciocínio apresentado – e tendo em conta que o presente Relatório de Estágio, desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional, do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, deve emanar da visão do seu autor e procurar refletir sobre dimensões que o mesmo considera que podem contribuir para o Ensino, no seu todo, para o ensino de História, de forma particular – formulamos a seguinte questão de investigação:

- Será que o *mobile learning*, possibilitado pelo uso orientado do telemóvel, pode auxiliar a construção do conhecimento histórico dos alunos?

Ainda que consideremos que a problemática enunciada torna inteligível o tema do presente Relatório, de modo a salvaguardarmos um discurso isento de ambiguidades, consideramos indispensável tecer três esclarecimentos relativamente às delimitações que, de forma intencional, estabelecemos na questão proferida e, por inerência, no estudo. Neste sentido – e sem que a ordem de menção traduza um grau de relevância – importa começar por clarificar que estamos conscientes de que conceito "telemóvel" corresponde a um conceito cuja amplitude inclui dispositivos, como o clássico Nokia 3210, de 1999, que não estão equipados com as funcionalidades que pretendemos rentabilizar; a um conceito que hoje é comummente associado a dispositivos que não se limitam às chamadas e mensagens; e a um conceito que, fruto dessa evolução, deu origem à designação *smartphone*, utilizada para os telemóveis de última geração, ou seja, para os telemóveis que, como a própria tradução indica, primam por ser mais inteligentes. Ainda assim, decidimos utilizar o termo "telemóvel". Porquê? Porque, por um lado, queríamos priorizar um termo transparente e familiar a todos os alunos que responderão aos nossos inquéritos e a todos os leitores que nos consultarão e, por outro lado, porque, em boa

verdade, à semelhança do que acontece, por exemplo, com a denominação "carro" usada tanto para o "Modelo T" de Henry Ford como para o "Tesla" de Elon Musk, os *smartphones*, embora mais inteligentes, na sua génese, continuam a ser telemóveis. Não obstante este destaque, vale ressalvar que a ênfase da intervenção pedagógica não assentará no dispositivo *per se*, mas sim nas vantagens do acesso ao mesmo quando enquadrado no *mobile learning* e aliado a estratégias de aprendizagens participativas que implicam uma ação direta do aluno na construção do seu conhecimento histórico. Na sequência desta explicação, revela-se, igualmente, pertinente aclarar que quando mencionamos "construção do conhecimento histórico" estamos a colocar a tónica na construção, ou seja, no processo, e não no conhecimento histórico enquanto resultado. Aliás, se tivermos em conta que fruto da Era Digital "a nossa visão conceptual do mundo do conhecimento – estática, organizada e definida por especialistas – está em vias de ser substituída por uma visão mais dinâmica e multifacetada"[3] (Siemens, 2006, p. 3), compreendemos que a hipótese de mensurar o conhecimento histórico não seria um caminho viável e adequado para um trabalho deste cariz.

Por tudo o que foi dito até então, os principais objetivos deste processo de investigação-ação residem na identificação: a) das atividades que podem ser desenvolvidas com o telemóvel na aula de História A; b) das competências que os alunos podem desenvolver a partir do *mobile learning*; c) das limitações e potencialidades do *mobile learning* suportado pelo uso do telemóvel.

A fim de cumprir com todos os propósitos delineados, a nível metodológico optaremos por priorizar a aplicação de dois inquéritos por questionário e a observação direta do professor sobre as estratégias empreendidas – estratégias estas que, conforme já tivemos oportunidade de anunciar, se centrarão no *mobile learning* por intermédio do telemóvel. Sem que aprofundemos as especificidades de cada uma das técnicas de recolha de dados (haverá espaço para esse esquadrinhamento mais adiante), podemos, desde já, expor alguns apontamentos. No que diz respeito aos inquéritos por questionário interessa relevar que serão respondidos por alunos

[3] No original: "Our conceptual world view of knowledge – static, organized, and defined by experts – is in the process of being replaced by a more dynamic and multi-faced view."

pertencentes a duas turmas de 12.º ano do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades e que a sua realização visará recolher dados que nos auxiliem, numa primeira instância, a apurar os caminhos pelos quais poderemos enveredar (devido às condições materiais e logísticas disponíveis e aos interesses dos alunos) e, na fase final da nossa intervenção, a percecionar os efeitos das nossas estratégias. Por sua vez, no que concerne à observação direta do professor é possível asseverar que o recurso à mesma se encontra indissociável da necessidade dos docentes serem reflexivos em relação à sua prática e da importância de demonstrar que, apesar da educação digital implicar uma panóplia de alterações no modelo tradicional, a verdade é que alguns dos pilares bases, entre os quais consta o valor do professor, mantêm-se bem firmes.

Procurando reger-nos por uma estrutura sequencial, dividiremos o presente Relatório em duas grandes partes, que se somam à introdução e às considerações finais: o enquadramento teórico e o enquadramento prático. Na primeira parte, de teor nitidamente teórico, procuraremos patentear uma análise de literatura, de programas e de relatórios que versam sobre a temática do nosso estudo com o intuito de averiguar os moldes em que tem decorrido a transição do sistema educativo português para o digital, de compreender o conceito do *mobile learning*, as suas implicações e as suas potencialidades, de perceber o modo como o *mobile learning* suportado pelo telemóvel se pode ligar ao ensino da disciplina de História, de verificar a presença do *mobile learning* nos manuais escolares ou, ainda, de expor exemplos de experiências de aprendizagem que decorreram nos moldes aludidos. Na segunda parte, de índole mais prática, focaremos a nossa atenção na descrição do contexto educativo em que realizamos a Iniciação à Prática Profissional, na apresentação da abordagem ligada ao inquérito por questionário inicial, na explicação de todas as intervenções pedagógico-didáticas, na análise minuciosa dos resultados apurados por intermédio do inquérito por questionário final e nas reflexões passíveis de aferirmos a partir dos mesmos.

Após todo o panorama apresentado estamos em condições de avançar. Avançamos com receios e com incertezas características de quem está num ponto de partida, todavia, a todos estes sentimentos, sobreleva-se a curiosidade de conhecer o ponto de chegada e a expetativa de contribuir para o Ensino da História.

Parte 1:

Enquadramento teórico

"É impossível progredir sem mudança, e aqueles que não mudam as suas mentes não podem mudar nada."

George Bernard Shaw

Dada a importância que concedemos à apresentação de uma abordagem clara e à explicação do processo empreendido até chegarmos ao trabalho final que o leitor tem agora a oportunidade de consultar, consideramos adequado inaugurar o nosso discurso com alguns esclarecimentos atinentes à estrutura que concebemos para a primeira parte do nosso Relatório de Estágio, ou seja, para o enquadramento teórico.

A fim de cumprir com o propósito deste breve esclarecimento, julgamos imprescindível começar por afirmar que a estrutura subjacente ao enquadramento teórico obedecerá a uma lógica que pretende abordar, do geral para o particular, as questões que se assumem como mais pertinentes para com a temática. Sem que entremos no tratamento do tema, podemos avançar que, logo no primeiro ponto, começaremos por nos debruçarmos sobre a educação digital, mais concretamente sobre a visão patenteada pelos autores e sobre a representação da mesma na legislação, nas iniciativas políticas e nas práticas de aprendizagem que decorrem das duas primeiras. No seguimento desta explicitação, avançaremos para um segundo ponto dedicado ao debate em torno da definição do conceito de *mobile learning,* para o aprofundamento das suas implicações e, ainda, para a indicação das vantagens a que se associa. Num crescente estreitamento da temática, ainda no segundo ponto e, de igual modo, no seio da abordagem do *mobile learning*, iremos enveredar pelo uso específico do telemóvel no ensino, de uma forma geral, e no ensino da História, de forma particular, – pelo que a colocação do nome da disciplina entre parêntesis aquando da digitação do título não servirá para a secundarizar, mas sim para demarcar o momento em que passaremos a aprofundar dimensões a ela inerentes. A somar ao panorama aludido, de modo a primarmos por uma argumentação sólida com potencial para sustentar o enquadramento prático, dedicaremos a fase final do enquadramento teórico à exploração da possível relação entre o *mobile learning* suportado pelo telemóvel e os manuais de História e à exposição de estratégias pedagógico-didáticas passíveis de serem desenvolvidas nos contornos já assinalados. Note-se que todas as questões elencadas serão expostas, essencialmente, a partir do combinado das perspetivas dos múltiplos autores que se dedicam a este assunto, sendo que, sempre que possível, procuraremos intercalar as mesmas com a nossa interpretação.

1. "Oh *stora,* tanta papelada!": A escola na era digital

1.1. Perspetivas sobre a educação digital.

"Porquê eu? Por que motivo é que tenho de ser sempre eu a tratar dessas coisas?" – são estas as perguntas que me ocorrem todas as vezes que a minha avó me pede algum favor que, como ela costuma dizer, envolva "maquinetas". A resposta dela é sempre a mesma: "Os teus pais estão o dia todo em reuniões lá no computador, eu não percebo nada disso – sabes muito bem que o meu telemóvel é só para atender e desligar chamadas –, por isso, só restas tu". É este o discurso quando precisa de fazer uma videochamada para *matar* as saudades do filho que está em França, quando precisa de agendar uma consulta no *website* do Centro de Saúde, quando precisa de confirmar o horário da hidroginástica, quando precisa que a inscreva nas excursões da Junta de Freguesia ou, como é o caso de hoje, quando precisa que levante alguma receita médica. Como durante a tarde toda vou ter aulas, prometi-lhe que antes de ir para a escola tratava do assunto. Assim foi. Procurei no GPS a farmácia de serviço mais próxima, consultei os circuitos dos autocarros para perceber qual é que passava lá perto e lá fui. O assunto acabou por se tratar mais rapidamente do que esperava – foi só mostrar a mensagem com o código da receita – pelo que aproveitei o tempo que me restava para me deslocar para perto da escola e almoçar tranquilamente. A partir deste momento o procedimento foi o habitual: consultar através do *QR Code* o menu do dia, comer, pagar – através do MBWAY, porque os meus pais não gostam que ande com dinheiro – ir a pé para a escola enquanto ouço música, passar o cartão eletrónica na entrada, reunir com os amigos e ir para a sala. Habitual foi também o procedimento da professora, isto porque, mal a aula começou, despejou logo uma carrada de folhas nas nossas mesas. "Aqui têm a legislação que vamos analisar hoje" – disse a *stora* num contentamento, claramente, contrastante ao nosso aborrecimento. Não sei o que era melhor, a quantidade de leis para ler ou a quantidade de papéis… Não surpreende, portanto, que, num tom algo desesperante, tenha desabafado em voz alta: "Oh *stora,* tanta papelada!":

A estória previamente apresentada configura, indubitavelmente, uma estória dentro da História. Uma estória singular, mas, ainda assim, uma estória dentro da História. Uma estória em consonância com a realidade contemporânea, com as suas necessidades e com os seus desafios. Uma estória que prima pela perspicuidade com que espelha a era digital e o modo como a mesma influencia a narrativa da História.

De modo a instigarmos, desde o primeiro instante, um processo reflexivo – num tom algo provocatório – começamos por sugerir ao leitor que, neste momento, procure recordar as tarefas que efetuou durante o presente dia e que implicaram o uso de tecnologias digitais. Sem que entremos em campos prescientes, creio que será plausível asseverar que com relativa facilidade conseguirão elencar algumas – sendo que o conjunto enunciado poderá contar, desde logo, com a própria leitura deste Relatório, caso a mesma se esteja a realizar num telemóvel, num computador ou num tablet. E por que motivo é que mencionei que "com relativa facilidade conseguirá elencar algumas"? Porque, em maior ou menor grau, com maior ou menor concordância da nossa parte, a verdade é que vivemos "em tempos de profundas transformações, de um mundo estruturado de uma forma complexa onde coabitam o analógico e o digital, o real e o virtual, o humano e a máquina, o *offline* e o *online*" (Dias-Trindade & Moreira, 2017b, p. 99).

Ainda que nem sempre demonstremos estar conscientes do poder e da extensão do digital, cremos que até mesmo os mais resistentes à sua utilização serão capazes de percecionar a ubiquidade das tecnologias digitais em todos os setores da sociedade; de inferirem que, em virtude da estimulação da conetividade, da celeridade e da globalização, as mesmas "têm trazido consigo grandes alterações à forma como a sociedade pensa, aprende e se relaciona" (Pestana, Dias-Trindade & Moreira, 2020, p. 2); e de, subsequentemente, compreenderem a ideia de José Terceiro quando afirmou acreditar na hipótese de a designação "*homo sapiens*" ser futuramente substituída por "*homo digitalis*" (Terceiro, 1996, p. 37).

Face às vicissitudes expostas e aos novos contextos inerentes, cremos, de igual modo, que se torna inteligível que a conjuntura referida se interliga com a emergência

de um novo perfil de aluno, com a exigência de novas competências no trabalho e, portanto, com a necessidade de o sistema educativo – enquanto instituição que recebe os alunos e desenvolve competências abrangentes e diversificadas– responder às exigências dos tempos. Destarte, dada a pertinência das questões levantadas e da intrínseca relação que estabelecem com a temática que norteia o nosso trabalho, doravante procederemos a uma reflexão em torno das mesmas. As seguintes explicações constituirão, deste modo, o nosso ponto de partida: o ponto de partida de uma argumentação, individual e particularizada, que compõe esta primeira etapa e o ponto de partida para a estruturação de um raciocínio, faseado e complexificado, que tem como meta a compreensão do circuito completo.

Tendo por base a ordem apresentada no parágrafo anterior – a qual não se coaduna com a importância atribuída a cada uma das três dimensões que iremos tratar –, podemos iniciar a nossa abordagem com a afirmação de que a irrupção de um novo perfil de aluno se testemunha, desde logo, de modo inequívoco, por intermédio de frases como "os alunos de hoje em dia só querem saber de telemóveis, computadores, jogos e redes sociais", "só gostam de brincadeira" ou "não se interessam pelas aulas". Embora consideremos que os pareceres enunciados patenteiam uma realidade nitidamente contrastante com o mundo em que vivemos, o certo é que não raras vezes ouvimos os professores a proferi-los. A nossa convivência com docentes demonstrou-nos que muitas vezes fazem-no em jeito de lamúrias, como quem elenca um conjunto de problemas. Mas…Será que o problema está mesmo nos alunos ou será que o problema está na incompreensão dos professores?

Apesar de reconhecermos que as frases referidas emanam de informações verídicas e atestadas em trabalhos de índole investigativa, consideramos que a problemática que se lhes associa advém do facto de as mesmas se encontrarem desajustadas do contexto em que se inserem e da realidade dos intervenientes que englobam, nomeadamente da constatação de que a era digital acarreta mudanças e da verificação indissociável de que "os alunos já não são como antigamente" (e aqui temos mais uma frase para adicionar ao conjunto mencionado). Tal como Marc Prensky – um

dos mais afamados nomes em matérias educativas – ratifica, os professores precisam de estar cientes de que:

> Os nossos estudantes mudaram radicalmente. […] Os estudantes de hoje não mudaram apenas gradualmente em relação aos do passado, nem mudaram simplesmente de gíria, de vestuário, de adornos corporais ou de estilo, como aconteceu entre gerações anteriores. Houve uma descontinuidade muito grande. Poder-se-ia mesmo chamar-lhe "singularidade" – um acontecimento que muda as coisas de forma tão fundamental que não há volta a dar. Esta chamada "singularidade" é a chegada e a rápida disseminação da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX[4] (Prensky, 2001, p. 1).

O leitor mais cético ou simplesmente mais atento poderá neste momento estar a pensar o seguinte: "*Okay*, já percebemos que houve uma descontinuidade no perfil dos alunos e também já percebemos que essa descontinuidade ou "singularidade" se interliga com a difusão das tecnologias digitais, mas, afinal de contas, de forma concreta, como é que esta "singularidade" se relaciona com o facto de os alunos terem mudado?". A resposta a esta questão não é, de todo, uma resposta simples, no entanto, julgamos que o raciocínio pode ser mais facilmente processado se começarmos por ter presente a ideia de que os alunos que ocupam as nossas salas de aula cresceram rodeados de ecrãs – os ecrãs dos computadores, dos telemóveis e dos tablets. Habituados desde tenra idade ao contacto permanente com o digital, ao imediatismo que o mesmo permite e à acessibilidade que proporciona, os estudantes do novo milénio estão de tal modo embrenhados nesta corrente constante de informação que, de acordo com Sara Dias-Trindade, Joaquim Carvalho e Ana Carvalho (2013) "estão «formatados» para

[4] No original: Our students have changed radically […] Today‟s students have not just changed incrementally from those of the past, nor simply changed their slang, clothes, body adornments, or styles, as has happened between generations previously. A really big discontinuity has taken place. One might even call it a "singularity" – an event which changes things so fundamentally that there is absolutely no going back. This so-called "singularity" is the arrival and rapid dissemination of digital technology in the last decades of the 20th century.

pensar de uma forma diferente da de gerações anteriores" (p. 94). A esta ideia, a qual em boa verdade é perfilhada unanimemente em todos os trabalhos consultados, alguns autores, como é o caso de Adelina Moura, extravasam o facto de os alunos da contemporaneidade pensarem diferente e acrescentam que "dada a forma como estas tecnologias estão presentes nas suas vidas, os jovens actuam, pensam e aprendem de forma diferente" (Moura, 2009, p. 60). Marc Prensky, por sua vez, vai mais longe e, a partir de um argumento de autoridade da área da saúde que defende que "diferentes experiências levam a estruturas cerebrais diferentes" (frase que atribui ao Dr. Bruce D. Perry da Faculdade de Medicina de Baylor), afirma mesmo que "é muito provável que o cérebro dos nossos alunos tenha mudado fisicamente" (Prensky, 2001, p. 1).

Simultaneamente fruto e reflexo do panorama apresentado até então, ao longo dos últimos anos, os especialistas têm vindo a apelidar as novas gerações de "Digitais Natives" (Prensky, 2001), de "Generation Digital" (Montgomery, 2007), de "Geração Móvel" (Moura, 2009) ou, ainda, por exemplo, "iGeneration" (Rosen, 2010). Note-se, contudo que – como, aliás, a quantidade de propostas permite antever –, a verdade é que as designações concebidas para o efeito não reúnem consenso generalizado entre os autores que se debruçam sobre a temática. De forma particularmente exacerbada, a designação criada por Marc Prensky em 2001, ou seja, os "Digital Natives", "nativos digitais em português", tem originado uma acesa controvérsia, isto porque, além de alguns autores terem contraposto esta ideia, como é o caso de Jordi Martí ao afirmar que os jovens não são "nativos digitais", mas sim "fashion digitais" (Martí, 2017, p. 214), o próprio Prensky veio mais tarde reformular parte da sua argumentação associada ao termo (Prensky, 2012). Não ignorando o debate assinalado, cremos que a conclusão que dele conseguimos retirar – pelo menos a que agora nos importa apresentar tendo em conta a sequência do nosso discurso – é a de que, apesar das diferenças que as distanciam e dos pontos em que colidem, o certo é que em todos estes conceitos e teorias subjacentes há um pressuposto indiscutível: devido à influência das tecnologias digitais, os alunos que ocupam as nossas salas de aula hoje são diferentes dos do passado e, como tal, procedem de modo diferente.

"A tecnologia tornou-se para esta geração o ar que respira" (Moura, 2009, p. 60) e isso reflete-se, forçosamente, não só nos seus interesses e nas suas escolhas atinentes aos tempos livres, como também nas suas preferências atinentes à escola, ou seja, reflete-se em mudanças que transparecem a evolução que a passagem do tempo acarreta. Por conseguinte, não admira que os mais jovens tendam a preferir o *FIFA* aos jogos de futebol na rua, o *Minecraft* às brincadeiras com legos, o *Subway Surfers* às corridas, as mensagens via *Instagram* e *WhatsApp* às conversas no jardim ou as coreografias do *TikTok* às danças cuja única audiência era, em tempos passados, o espelho do quarto. Assim como também não admira que os alunos do século XXI, habituados a processar a informação de forma célere, funcionem melhor quando estão a trabalhar em rede, gostem de gratificação instantânea e de recompensas frequentes e prefiram jogos ao trabalho que muitos professores consideram trabalho "sério" (Prensky, 2001, p. 2). Em resultado de tudo o que foi dito, os professores precisam de compreender que:

> Os alunos de hoje querem aprender de forma diferente do que no passado. Querem formas de aprendizagem que sejam significativas para eles, formas que os façam ver – imediatamente – que o tempo que estão a despender na sua educação formal é valioso, e formas que façam bom uso da tecnologia que sabem ser o seu direito de nascença. […] Os nossos alunos veem um novo mundo a chegar – o seu mundo – um mundo que o que eles pensam que deveria ser importante, [e] de facto é[5] (Prensky, 2010, p. 3).

Na sequência da argumentação desenvolvida em torno da emergência de um novo perfil de aluno, importa agora – em conformidade com o que já tinha sido

[5] No original: Today's students want to learn differently than in the past. They want ways of learning that are meaningful to them, ways that make them see—immediately—that the time they are spending on their formal education is valuable, and ways that make good use of the technology they know is their birthright. Our students see a new world coming—their world—a world in which what they think should be important actually is.

anunciado no início da presente abordagem – apresentar algumas reflexões em relação a uma outra tipologia de mudanças: a mudança das competências que o mercado de trabalho exige. Embora o tópico sobre o qual nos iremos debruçar em nada se pareça relacionar com a temática que analisamos até ao momento, a verdade é que tal conceção não poderia estar mais afastada da factualidade. Tal como teremos oportunidade de comprovar, a similitude é visível. Para já, nesta fase inicial, basta compreendermos que a modificação das competências requisitadas no mercado de trabalho se relaciona com as tecnologias digitais na medida em que é impulsionada pelas mesmas; com os alunos porque é a eles que serão exigidas e com a escola uma vez que é ela que as pode estimular (as competências e as novas gerações).

Com o intuito de contextualizarmos a inteligibilidade das novas competências necessárias para viver em plenitude no século XXI e, por inerência, de modo particularmente relevante, das novas competências para integrar com sucesso o mercado de trabalho, precisamos, primeiramente, de esclarecer que, de forma proporcional aos avanços tecnológicos, ao longo das últimas décadas temos assistido a um conjunto de alterações cuja profundidade alcançou, inclusivamente, a conceção que detemos do conhecimento e os meios como o adquirimos. Tendo por base a rapidez e o volume de informação que circula por intermédio das tecnologias digitais e a facilidade com que, com um simples clique, conseguimos aceder à mesma, contrariamente ao que acontecia no passado, em que o sábio era aquele que possuía o conhecimento, atualmente considera-se "mais importante sabermos chegar à informação de que necessitamos do que a que conseguimos arquivar nos nossos cérebros" (Dias-Trindade, Carvalho & Carvalho, 2016, p. 4). Por outras palavras, podemos dizer que "ser inteligente na Era do Conhecimento é estar conectado a várias redes de aprendizagem e trabalhar em comum" (Moura, 2010, p. 134) e que, assim sendo, de forma cada vez mais acentuada, "quem sabe usar eficazmente a informação a que pode aceder transformando-a em conhecimento tem maiores probabilidades de sucesso" (Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 21). Note-se, contudo, que, apesar da dimensão e da relevância das vicissitudes apontadas, o certo é que as mesmas apenas representam a

ponta do icebergue – o qual obstaculiza a visão de todos os que perante a inovação optam pela inércia e, à vista disso, de um icebergue que queremos esquadrinhar.

Se partirmos do pressuposto de que o termo "competência" "visa reconhecer que a simples transmissão de um conhecimento não assegurava, de todo, que o aluno iria saber o que fazer com ele" (Dias-Trindade, 2015, p. 28) e se a ele adicionarmos a ideia de que hoje, mais do que nunca, é importante os sujeitos se adaptem às várias circunstâncias que a vida proporciona e que, para tal, detenham saberes e competências que suportem essa adaptação (Pestana, Dias-Trindade, & Moreira, 2020, p. 2), cremos que rapidamente se torna percetível que "para prosperar na economia atual, orientada para a inovação, os trabalhadores precisam de uma combinação de competências diferente da do passado"[6] (Fórum Económico Mundial, 2015, p. 2). Quem o diz é o próprio Fórum Económico Mundial, uma organização que reúne alguns dos principais líderes empresariais, políticos, intelectuais e jornalistas para debaterem algumas das questões mais prementes à escala mundial. De acordo com os dados avançados pelo relatório "Nova visão para a educação: Libertar o potencial da tecnologia"[7] (Fórum Económico Mundial, 2015) – o qual, aliás, é concordante com outros estudos como é o caso de "Uma Rede Europeia de Políticas sobre as Competências Essenciais na Educação Escolar (KeyCoNet, 2012)" – precisamos de dominar competências que transcendam "literacias fundacionais" como a literacia, a numeracia ou a literacia científica. Sem que retiremos importância às "literacias fundacionais", em consonância com o relatório já mencionado, atualmente estas representam apenas o ponto de partida para o desenvolvimento de outras competências indispensáveis no século XXI. O estudante de hoje e trabalhador de amanhã necessita, neste sentido, de estimular "competências" e "qualidades de caráter", sendo que nas "competências" – ou seja, a capacidade para abordar os desafios complexos, lidar com os mesmos e intervir – incluímos o pensamento crítico/ resolução de problemas, a criatividade, a comunicação e a

[6] No original: To thrive in today's innovation-driven economy,workers need a different mix of skills than in the past.
[7] No original: New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology

colaboração e que, por sua vez, nas "qualidades de caráter" – relativas ao modo como os alunos abordam o seu ambiente em transmutação – englobamos a curiosidade, a persistência/ garra, a adaptabilidade, a liderança e a consciência social e cultural (Fórum Económico Mundial, 2015, p. 3).

Perante os dados apresentados, não deixa de ser curioso que as "competências" e as "qualidades de caráter", as duas categorias mais salientadas pelos estudos que versam sobre estas questões e as duas categorias mais valorizadas pelos empregadores, sejam, de forma paralela e paradoxal, "as que as instituições escolares mais têm secundarizado" (Dias-Trindade & Moreira, 2021, p. 23). À vista da realidade denotada, tal como o Fórum Mundial Económica aponta, é "necessário fazer muito mais para alinhar os indicadores" (Fórum Económico Mundial, 2015, p. 3).

No seguimento do cenário veiculado, cremos que, com relativa facilidade somos capazes de compreender que entre o conjunto de novos e estimulantes desafios que recaem sobre os sistemas educativos, e, de forma particular, sobre os profissionais que nele trabalham, nomeadamente os professores, consta a importância de adequar o modelo educativo à realidade digital dos alunos que chegam às nossas salas e à realidade digital que os alunos vão encontrar quando delas saírem. Neste sentido, consideramos que a mudança deve assentar no repto de conceber uma "nova didática" que tenha, concomitantemente, em consideração as necessidades das "mentes móveis" (Dias-Trindade & Moreira, 2017, p. 1) e a:

> relação bastante pertinente entre aquilo que a escola tem por missão oferecer – aprendizagens de qualidade – e as necessidades decorrentes da Era digital, onde o fluxo contínuo de informação, em quantidades cada vez mais elevadas, precisa de competências para a sua validação e, consequentemente, sua correta utilização (Dias-Trindade & Moreira, 2021, p. 69).

É, portanto, neste ponto que se insere a educação digital, ou seja, a aplicação das tecnologias digitais em métodos de ensino e aprendizagem que, de modo quase consensual, implicam uma priorização de modelos mais participativos, colaborativos e

centrados nos diferentes atores educativos (Dias-Trindade & Moreira, 2017a, p. 3). De facto, apesar de não representar a única solução, a verdade é que além de convergir com os interesses dos alunos (e de, consequentemente, tal como veremos adiante, contribuir para o aumento da sua motivação), a "tecnologia incorporada em meio educacional pode permitir desenvolver as chamadas competências para o século XXI" (Pestana, Dias-Trindade & Moreira, 2020, p. 2). "E de que modo é que a inserção das tecnologias digitais consegue fomentar as "competências do século XXI"? – pergunta o leitor. A resposta chega-nos por múltiplos meios, desde logo, uma vez mais, através do relatório do Fórum Mundial Económico quando no mesmo é mencionado que:

> Em resposta, numerosas inovações no domínio das tecnologias da educação estão a começar a mostrar potencial para ajudar a colmatar as lacunas de competências. […] Verificámos, em particular, que as tecnologias da educação podem complementar as abordagens pedagógicas existentes e emergentes, como os métodos de aprendizagem baseados em projetos, na experiência, na investigação e na adaptação (Fórum Económico Mundial, 2015, p. 1).

Partindo do pressuposto de que "sendo a escola um pilar no seio das revoluções sociais, tecnológicas e económicas, são numerosas as transformações a desafiá-la" (Moura & Carvalho, 2011, p. 1001) e, sobretudo, de que "não é possível lançar uma verdadeira educação para o século XXI na escola atual pois ainda reflete o desenho da Era Industrial" (Moura & Carvalho, 2011, p. 233), revela-se impreterível (re)pensar o caminho pelo qual a escola deve enveredar, sendo que este processo refletivo deve envolver uma estreita colaboração entre as entidades políticas que redigem e promulgam leis e iniciativas e os professores que atuam no terreno. Sobre este assunto falaremos no subponto que se segue.

1.2. A educação digital na legislação, nas iniciativas políticas e nas práticas de aprendizagem.

O estudo da História demonstra-nos, desde muito cedo, a importância de a esquadrinharmos de forma interdisciplinar. Não conseguimos analisar o quotidiano dos hominídeos sem o intercetarmos com o enorme contributo da Arqueologia, não conseguimos compreender o processo de Reconquista se não tivermos presente a Geografia da época em questão, não conseguimos percecionar o impacto das rotas comercias se não interpretarmos vertentes da Economia, não conseguimos aprofundar o conhecimento em torno da Revolução Científica sem termos por base os cânones da Física que vigoravam, assim como também não conseguimos efetuar leituras acerca do Iluminismo sem referências à Filosofia. De igual modo, cremos ser inteligível que não conseguimos estudar integralmente a História se não tivermos em consideração o Direito e a Política, duas áreas que se fundem, entre muitos outros parâmetros, na legislação, ou seja, nas leis de uma nação. Sendo a legislação, por sua vez, uma dimensão que oscila entre o acompanhamento das mudanças e o impulsionamento das mesmas, consideramos que também não conseguimos compreender plenamente as mudanças que temos vindo a abordar – as mudanças da sociedade que têm transitado para o sistema educativo e as mudanças que o sistema educativo precisa de implementar para se ajustar às mudanças da sociedade –, sem que numa fase inicial nos procuremos inteirar, concomitantemente, das diretrizes legislativas, das iniciativas políticas aprovadas pela legislação e das práticas de aprendizagem por ela estimuladas, bem como das iniciativas políticas para responder às mudanças da era digital.

A utilização do vocábulo "concomitantemente", indicado na fase final do raciocínio apresentado, não é aleatória ou irracional. Muito pelo contrário, o uso do vocábulo "concomitantemente" visa, de modo intencional, apontar para a transição e, sobretudo, para a articulação estabelecida entre as perspetivas da educação digital apontadas no suponto 1.1 e a legislação, as iniciativas políticas e as práticas de aprendizagem inculcadas pelas mesmas que iremos tratar no 1.2. Esta convergência a que aludimos torna-se, desde logo, visível se referirmos que no subponto 1.1 verificamos que o sistema de ensino português precisa de uma reconfiguração

(Despacho n.º 6478/2017, 2017, p. 15484) com potencial para integrar as tecnologias digitais em diferentes áreas curriculares e de uma reconfiguração que, por intermédio da digitalização, da inovação e da melhoria das aprendizagens (Resolução do Conselho de Ministros nº30/2020, 2020, p. 12), seja capaz de preparar os alunos, futuros adultos, para empregos, tecnologias e problemas que, apesar de ainda se desconhecerem, não tardam a manifestar-se (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2928) ou, em alguns casos, a acentuar – e se constatarmos que a fundamentação apresentada foi suportada exclusivamente por citações indiretas efetuadas a partir de declarações expressas no Despacho n.º 6478/2017 (2017), na Resolução do Conselho de Ministros nº30/2020 (2020) e no Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), isto é, em legislação, um dos pontos centrais do subponto 1.2.

Apesar de reconhecermos que não raras vezes a legislação é associada a uma componente que aporta um considerável grau de complexidade e uma compreensão labiríntica, consideramos que as citações patenteadas são bem elucidativas do posicionamento das entidades estatais face ao caminho que o sistema educativo deve trilhar. Apesar de constituírem uma pequeníssima amostra, não restam dúvidas de que as citações indiretas assinaladas se encontram em concordância com as políticas internacionais e nacionais que vê a ser promulgadas desde as últimas décadas do século passado. E por que motivo é que não restam dúvidas? Porque em virtude do reconhecimento da sua importância, ao longo dos últimos anos as agendas políticas têm concedido especial atenção às tecnologias digitais e à integração das mesmas nos múltiplos setores da sociedade. Como facilmente perceberão, esta esfera de influência alcançou o campo educativo e é, precisamente, por isso que somos capazes de identificar um amplo conjunto de Decretos-Leis, de Despachos e de Resoluções provenientes do Conselho de Ministros que procuram sustentar legalmente a viragem para o mundo digital através de novos currículos, novos projetos, novas experiências e novos modelos de aprendizagem.

Cingindo-nos a casos mais recentes – um critério que consideramos adequado tendo em conta que o digital corresponde a uma área em constante evolução e, portanto, um critério que em nada se relaciona com a ideia genericamente concebida

de que o digital é uma novidade dos nossos dias (uma ideia que, em boa verdade, é facilmente refutada se mencionarmos, desde logo, o Despacho nº 206/ME/85 (1985) que aprovou o Projeto MINERVA[8]) –, podemos apresentar cinco exemplos (alguns dos quais já referidos) que, independentemente de incidirem em especificidades distintas, têm em comum a explicitação da relevância da digitalização. Regendo-nos por uma sequência que nos parece lógica e esclarecedora, podemos começar por aludir ao Plano de Ação para a Transição Digital, aprovado através da Resolução do Conselho de Ministros nº 30/2020 (2020), o qual, ao longo da sua exposição (assente em três grandes pilares *Pilar I* - Capacitação e inclusão digital das pessoas; *Pilar II* - Transformação digital do tecido empresarial; *Pilar III* - Digitalização do Estado) nos diz que a transição de Portugal para o digital pressupõe que o sistema educativo também seja incluído nesse processo e que, para alcançar tal objetivo é necessário que a escola não utilize o digital pelo digital, mas sim o digital como um meio para alcançar fins maiores como é o caso do desenvolvimento de competências como a inovação e a criatividade (Resolução do Conselho de Ministros nº 30/2020, 2020, p. 14).Tendo por base este referencial, não surpreende que o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) – que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens –, mencione a necessidade da assunção das tecnologias, (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2931) e das opções curriculares que valorizam as tecnologias de informação e comunicação (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2935); que, por sua vez, o Despacho n.º 5907/2017 (2017) – incidente na alteração da composição do Júri Nacional de Exames– , advirta para a importância de facilitarmos o acesso à informação e às tecnologias (Despacho n.º 5907/2017, 2017, p. 13993), para presença da disciplina de TIC (Despacho n.º 5907/2017, 2017, p. 13884), para a valorização das tecnologias de informação e comunicação no planeamento curricular (Despacho n.º 5907/2017, 2017, p. 13993), ou

[8] O projeto MINERVA (Meios Informático No Ensino: Racionalização/Valorização/Atualização) decorreu entre 1985 e 1994 e, tal como a sigla transparece, tinha como desígnio introduzir as potencialidades das TIC nas escolas, nomeadamente no ensino básico e secundário. Constituiu o primeiro projeto de grande fôlego promulgado neste âmbito e é, precisamente, por isso que se reveste de tanta importância e reconhecimento. Para saber mais sobre o projeto, recomendamos a consulta do despacho que o promulgou – despacho este que pode ser acedido a partir do seguinte link: https://adfig.com/pt/wp-content/uploads/2010/11/DespachoMinerva85.pdf

ainda, por exemplo, para as práticas pedagógicas que impulsionam a crítica de fontes de informação e o uso preferencial das tecnologias de informação e comunicação (Despacho n.º 5907/2017, 2017, p. 13885); e que, em sentido convergente, o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018) – que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão –, remeta para a uma ligação entre a educação digital e a educação inclusiva a partir da menção às tecnologias específicas de informação e comunicação e aos centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2924).

De igual modo, diante do exposto, não surpreende que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017) – ou seja, o documento que serve de referencial para os atores educativos e para os organismos incumbidos das políticas educativas – também siga na mesma direção. De facto, embora o PASEO, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 (2017), não dedique nenhum parâmetro à questão do digital e das tecnologias que o mesmo abarca, o certo é que, a partir de uma leitura atenta do mesmo conseguimos verificar inúmeras menções às tecnologias digitais e a dimensões que, como já tivemos oportunidade de identificar, são passível de serem desenvolvidos a partir da utilização das mesmas. Se seguirmos a estrutura apresentada pelo documento percebemos que, logo no início, aquando da abordagem dos Princípios, nomeadamente no "f. Adaptabilidade e ousadia", é mencionado que, em virtude dos novos contextos, a escola do século XXI precisa de se adaptar e de se preparar para desempenhar novas funções (PASEO, 2017, p. 13). A esta orientação, de cariz mais genérico, seguem-se linhas norteadoras atinentes à Visão que indicam, mais detalhadamente, que, à saída da escolaridade obrigatória, os alunos devem ser capazes de lidar com as mudanças que caracterizam o mundo contemporâneo e que, para tal devem desenvolver competências como o pensamento crítico, a autonomia, a criatividade, o trabalho colaborativo e a capacidade de comunicação, ou seja, competências que, além de lhes permitirem continuar a aprendizagem ao longo da vida, serão decisivas para o seu desenvolvimento pessoal e para a intervenção social que se espera que os mesmos sejas capazes de realizar (PASEO, 2017, p. 15). O mesmo se verifica, aliás, na explicação referente aos Valores e às Competências. Na parte relativa

aos Valores corroboramos esta afirmação a partir da acentuação da ideia de que todas as crianças e jovens devem ser estimulados no sentido de incrementar valores como a curiosidade, a reflexão e a inovação (PASEO, 2017, p. 17). Por seu turno, no que diz respeito às Áreas de Competências, que correspondem ao combinado de conhecimentos, capacidades e atitudes, podemos afirmar que as ligações ao digital ou às dimensões possíveis de desenvolver com recurso ao mesmo são verificáveis nas "Linguagens e textos" quando é esclarecido que os alunos devem ser capazes de aplicar os seus produtos, linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos, quer em ambientes de comunicação analógicos, quer em ambientes de comunicação digitais (PASEO, 2017, p. 21); na "Informação e Comunicação" quando é mencionado que, aquando do término da escolaridade obrigatória, os jovens devem estar aptos a dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar criticamente a informação e cruzá-la com outras fontes ou quando, por exemplo, é afirmado que os alunos deverão estar habilitados para utilizar ferramentas analógicas e digitais de forma propícia e segura (PASEO, 2017, p. 22); no "Pensamento crítico e Pensamento criativo" quando evidenciam, uma vez mais, a importância de usar diferentes metodologias e diferentes ferramentas para ativarem o raciocínio crítico (PASEO, 2017, p. 24); no "Relacionamento interpessoal" quando é expressamente referida a relevância de os alunos saírem da escola prontos para manusearem meios de comunicação presenciais e em rede; e no "Saber científico, técnico e tecnológico" quando é asseverada a imprescindibilidade de a escola preparar os alunos para criarem produtos, projetos e aplicações práticas com potencial para serem desenvolvidos em contexto físico e digital (PASEO, 2017, p. 29). Por tudo isto, para que não persista qualquer dúvida, na parte final do documento, a qual remate para as Implicações Práticas, ou seja para as alterações necessárias na adequação das práticas pedagógico-didáticas à assunção dos princípios, valores e áreas de competências avançadas, é clarificada a imprescindibilidade de organizar o ensino tendo em consideração a utilização crítica de fontes de informação de múltipla índole e de tecnologias de informação e comunicação (PASEO, 2017, p. 31).

Admitindo que os detalhes expostos possam, eventualmente, desviar o olhar do leitor, antes de avançarmos na nossa abordagem, consideramos determinante aclarar duas questões muito importantes. Neste sentido, importa, primeiramente, esclarecer que a legislação apresentada, apesar de se restringir ao panorama nacional, segue os conformes publicados na legislação europeia, pelo que em nada se relaciona com ideias inéditas dos vários governos portugueses que se lhes associam. Discorrida esta questão, cumpre-nos salientar que todos os pontos manifestados implicam uma intrínseca correlação à educação digital. Porquê? Porque a educação digital corresponde a um movimento entre atores humanos e não humanos que coexistem e que estabelecem uma comunicação retilínea (Moreira & Schlemmer, 2020) e porque para a implementar é preciso que as escolas procedam a um conjunto de mudanças que passam pelas que citamos nos parágrafos predecessores. As mudanças começam pela publicação de legislação que a sustente, na qual constam os exemplos comunicados, e pela criação e propagação de iniciativas políticas que as coloquem em prática, entre as quais constam os dois casos exemplificativos que doravante apresentaremos.

A par da legislação, ao longo dos últimos anos temos assistido à implementação de iniciativas políticas que procuram mobilizar a teoria para a prática. É o caso do Projeto-Piloto Manuais Digitais (PPMD) e da Desmaterialização da Avaliação Externa (DAVE), dois projetos cujos contornos têm sido acesamente debatidos. Começando pelo Projeto-piloto Manuais Digitais, podemos mencionar que o mesmo se trata de uma iniciativa do Estado Português, decursiva do já referido Plano de Ação para a Transição Digital, coordenada pela Direção-Geral da Educação e apoiada pelo Grupo Porto Editora com o propósito de providenciar a aplicação de abordagens pedagógicas que a Direção-Geral da Educação descreve como "inovadoras e diferenciadoras" (Direção-Geral da Educação, s.d, *online*). De acordo com os dados conferidos pela entidade coordenadora, a primeira fase do projeto-piloto, coincidente com o ano letivo 2020/2021, contou com a participação de nove Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas (AE/Ena), sendo que no segundo ano da sua aplicação, ou seja, no ano letivo de 2021/2022, a sua extensão alargou para um total de 24 AE/Ena e no aluno letivo que decorre, 2022/2023, para 68 AE/Ena, as quais, no seu conjunto, englobam 575 turmas, orientadas por 2254

professores e compostas por mais de 11400 alunos (Direção-Geral da Educação, s.d, *online*). O objetivo passa por alargar o projeto de modo que até 2026 a totalidade das escolas portuguesas possam usufruir dos manuais digitais e a partir dos mesmos reconhecer os recursos digitais como ferramentas estruturantes do currículo, refletir sobre a importância das metodologias inovadoras passíveis de serem aplicadas com recursos aos manuais digitais, enaltecer o trabalho cooperativo, viabilizar a educação inclusiva e a diferenciação pedagógica, preparar os alunos para as novas exigências do mercado de trabalho e, até mesmo, diminuir o peso das mochilas que os alunos transportam diariamente[9] (Manuais Digitais, s.d, *online*).

Partilhando do mesmo desígnio de impulsionar a adaptação da escola ao digital, o Projeto DAVE, integrado no investimento TD-C20-i01 Transição digital na Educação do Plano de Recuperação e Resiliência (PRR) e levado a cabo pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), tem em vista o desenvolvimento de processos integrados e intercomunicantes de preparação, distribuição, aplicação, execução e classificação das provas de avaliação externa em formato digital (Comissão Europeia, 2023, *online*). Constituindo "um dos maiores desafios dos últimos anos para o sistema educativo português" (Instituto de Avaliação Educativa, s.d, *online*), o DAVE tem vindo a ser desenvolvido de forma faseada: em 2022 introduziu-se a aplicação piloto de provas de aferição num conjunto restrito de escolas, em 2023 procedeu-se à aplicação das provas de aferição em todas as escolas e prevê-se que até 2025 todos os procedimentos inerentes à avaliação externa (desde a inscrição nas provas, até à redação de relatórios de resultados ou à própria certificação curricular) sejam empreendidos em suporte digital (Comissão Europeia, 2023, *online*). Além de aproximar o modelo de avaliação à realidade quotidiana dos alunos e de, desse modo, contribuir, decisivamente, para o aumento do envolvimento dos alunos e da sua autonomia, o DAVE proporciona a introdução de uma maior variedade de questões (uma vez que a realização das provas

[9] Os objetivos apontados são retirados do caso específico do projeto implementado na Madeira – em relação ao qual importa referir que se constitui como o pioneiro (iniciado no ano letivo 2018/2019) e como um dos mais sólidos –, no entanto, consideramos adequado apresentá-los porque, efetivamente, são objetivos que extravasam a todos os contextos geográfico da aplicação dos manuais digitais.

num computador, num tablet ou num telemóvel possibilita a inclusão de vídeos, de animações, de gráficos interativos e de som, por exemplo) e permite a passagem de um modelo tradicional que segundo o IAVE, "comporta inumeráveis fatores de ineficiência, incluindo processos onerosos, lentos e pouco sustentáveis do ponto de vista ambiental" (Instituto de Avaliação Educativa, s.d, *online)* para um modelo "compatível com a utilização de técnicas de avaliação mais modernas e consequentemente mais dinâmicas e apelativas no contexto dos sistemas de avaliação atuais" (Instituto de Avaliação Educativa, s.d, *online*). Em termos práticos, a elaboração, aplicação, execução e classificação em formato digital facilita o processo na medida em que não necessita da impressão, do ensacamento e da distribuição das provas (a qual requer, inclusivamente, a participação das forças de segurança), nem tão-pouco do transporte para os agrupamentos de exames, das deslocações dos professores a esses mesmos agrupamentos para recolherem as provas e da repetição inversa de todo o procedimento após a sua classificação (Instituto de Avaliação Educativa, s.d, *online*) – motivo pelo qual cremos ser adequado afirmar que, além de reduzir a pegada ecológica, a desmaterialização da avaliação demonstra, uma vez mais, que o digital concorre, a nosso ver, para uma diminuição das "papeladas" e, contrariamente ao que alguns autores defendem, para uma aceleração do alargado conjunto de burocracias solicitadas aos professores[10].

[10] A título exemplificativo podemos indicar uma notícia do Diário de Notícias, redigida por António Carlos Cortez no mês de abril do presente ano de 2023, uma vez que a mesma é inaugurada da seguinte forma: "Quarenta e duas plataformas digitais, eis o que os professores têm de dominar para, nos diferentes estabelecimentos de ensino, serem considerados «professores de excelência». Sumários eletrónicos, portarias, horários, reuniões com colegas e com direções, com pais e com alunos, tudo passa pelo ecrã" (Diário de Notícias, 2023, *online*). Perante estas declarações, as questões que ecoam na nossa cabeça são as seguintes: Será que o problema a que o autor da notícia se refere radica, efetivamente, do digital ou será que radica da extensa burocracia solicitada aos docentes? Será que, contrariamente à crítica apresentada pelo autor, o digital não está a facilitar os procedimentos burocráticos? Para compreenderem o nosso ponto de vista, sugerimos que tenham por base a argumentação em torno dos

Sendo os dois projetos uma prática muito recente, facilmente percebemos que os resultados apurados em torno da sua aplicação ainda são muito escassos e, em certa medida, frágeis. Ainda assim, apesar das evidentes reservas face ao curto intervalo de tempo, vale realçar que a partir de alguns relatórios e notícias, conseguimos apresentar dados conclusivos.

Seguindo a ordem pela qual os projetos foram apresentados na nossa abordagem, podemos começar pelos resultados atinentes aos manuais digitais, os quais apontam para um cenário animador e esperançoso. Comprava-o o relatório intitulado "Projeto piloto de desmaterialização de manuais escolares e de outros recursos educativos digitais", realizado pela Catolica Research Centre for Psychological, Family and Social Wellbeing da Universidade Católica Portuguesa (Marques et al., 2021), na medida em que explicita que, apesar da assinalação de algumas dificuldades associadas à equidade nos acessos a equipamentos e a ligações de *internet*, os manuais digitais têm mostrado "muitas facetas interessantes e positivas ao nível da motivação, entusiasmo, resiliência e liderança". De igual modo, corrobora-o o estudo "Avaliação do contributo do projeto Manuais Digitais" (Escola Virtual, 2023, *online*), elaborado por uma equipa de docentes da Universidade de Aveiro, uma vez que, a partir da indicação de que "os alunos do 8.º ano do projeto que outrora tinham manuais em papel, afirmam que aprendem melhor, gostam mais de usar, os professores ensinam melhor e as aulas têm mais interesse com manuais digitais" (Escola Virtual, 2023, *online*) nos demonstra que os manuais digitais instigam a motivação dos alunos e que esta motivação, a par de outras potencialidades dos manuais digitais, contribui para a constatação de que "na escola, com turmas com e sem projeto, a turma do projeto obteve ligeiramente melhores classificações" (Escola Virtual, 2023, *online*).

Num panorama bem menos consensual, as notícias em torno da desmaterialização da avaliação externa evidenciam uma divisão de opiniões. Se por um

passos que a desmaterialização da avaliação externa encurta ou, ainda, por exemplo, a facilidade que as reuniões por *zoom* concedem na medida em que evitam deslocações à escola.

lado, nos deparamos com notícias cujas informações dão nota de que, não obstante a coincidência da realização das provas com a greve de professores e com o registo de alguns problemas técnicos, de forma geral, as provas de aferição “decorreram dentro da normalidade” (palavras proferidas por Filinto Lima, presidente da Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos de Escolas Públicas) (SIC Notícias, 2023, *online*), por outro, encontramos notícias cujas manchetes avançam informações como “Pais boicotam provas de aferição em formato digital: “A minha filha acusou grande ansiedade e resolvi não a sujeitar a isso" (CNN Portugal, 2023, *online*) ou ainda “Maioria das provas de aferição realizou-se apesar das greves e problemas técnicos” (Expresso, 2023, *online*).

A diferença de resultados apurados entre PPMD e o DAVE despertaram a nossa atenção para algumas hipóteses que, apesar de neste momento ainda não serem passíveis de sustentação científica, consideramos pertinentes para futuras investigações que se debrucem sobre estas questões. Neste sentido, podemos, primeiramente, afirmar que as leituras e a reflexão que realizamos suscitaram a seguinte interrogação: Será que o sucesso do PPMD se deve ao facto de o mesmo integrar o processo de aprendizagem e que, proporcionalmente, os problemas detetados no DAVE se devem, de alguma forma, ao facto de o mesmo remeter meramente para os momentos de avaliação? Ainda que, numa primeira instância, esta pergunta possa parecer ilógica, a verdade é que, a nosso ver, a resposta à mesma pode permitir-nos retirar ilações dos moldes em que a educação em Portugal está a transitar para o digital, nomeadamente da sequência em que a mesma se tem concretizado e do foco que deve adotar. A justificação para esta declaração provém da crença de que o sucesso do PPMD se pode, efetivamente, associar ao facto de recair sobre o processo de aprendizagem, uma vez que permite que os alunos desenvolvam gradualmente a literacia digital e todas as competências a ela subjacentes, e de que, em sentido contrário, os problemas detetados no DAVE podem advir do facto de os alunos não estarem preparados para a realização das provas no digital porque, em boa verdade, ao longo do ano, algumas escolas continuam a demonstrar que, na prática, pouco fazem para que a literacia digital e todas as competências inerentes sejam incrementadas. Ora, não podemos esperar que

escolas e alunos que trabalhem diariamente com o analógico estejam preparadas para provas em suporte digital. Não consideramos que num trabalho desta natureza seja relevante discutir se o sistema educativo português está ou não pronto para realizar a avaliação externa de forma digital. Consideramos, no entanto, que é relevante reforçar que o uso do digital em sala de aula se torna imprescindível e que esta imprescindibilidade se justifica, mais não seja, pela importância de preparar os alunos para as provas digitais. Com isto queremos dizer que o foco da transição digital deve assentar na promoção quotidiana da literacia digital, ou seja, na estimulação da "capacidade para aceder, gerir, compreender, integrar, comunicar, avaliar, criar e divulgar informação de forma segura e adequada através de tecnologias digitais" (Comissão Europeia, 2022, *online*). Acreditamos que, somente por intermédio do incitamento da literacia digital, transversal a todas as disciplinas, seremos capazes de afastar os nossos alunos da iliteracia enquanto fator de exclusão (Cruz, 2009, p. 36) – quer no momento da avaliação externa e quer da sociedade do século XXI que, tal como já vimos, exige novas competências.

Enquanto professores, mas principalmente enquanto historiadores, gostaríamos de terminar este ponto sublinhando que as mudanças de paradigma implicam sempre períodos de transição marcados por dificuldades e por oposições e que, neste sentido, gostaríamos que o leitor interpretasse o nosso discurso como parte integrante de uma longa trajetória. De uma trajetória que acreditamos que será benéfica para o sistema educativo, profícua para a vida dos alunos – para quem e por quem trabalhamos e que, além de acompanhar a História, fará, certamente, História!

2. "Telemóvel na aula? ´*Tá* falar a sério?": os dispositivos móveis no ensino

2.1. O *mobile learning* – conceito, potencialidades e implicações.

Se atentarmos na premissa de que a escola, enquanto instituição social, interage permanentemente com o meio em que se insere e que influencia e é influenciada pelo mesmo, facilmente compreendemos a expetativa de que o panorama evolutivo de ambos se paute por um compasso análogo e vinculativo. A consciência desta realidade e a articulação da mesma com a importância crescente do digital, que abordamos no ponto 1, demonstra a necessidade de os ambientes de aprendizagem integrarem as tecnologias digitais, em particular as móveis, e justifica a pertinência do *mobile learning*, um conceito que "representa muito mais do que uma moda ou um momento de fascínio tecnológico" (Moura, 2010, p. 42).

No nosso quotidiano deparamo-nos com referências ao *mobile learning* que o posicionam como sinónimo do "uso de dispositivos móveis no processo de ensino-aprendizagem". Embora estas abordagens não sejam erróneas, a verdade é que se circunscrevem a uma perspetiva demasiado direta e simplista que em tudo se distancia da complexidade deste "paradigma"[11] educacional e que, no nosso entendimento, podem deslustrar as suas potencialidades e implicações. Face a este panorama – e dada centralidade que a temática assume no presente estudo – consideramos imprescindível tecer algumas reflexões em relação a esta modalidade de ensino.

[11] Na sua tese de doutoramento, publicada em 2010, Adelina Moura refere que, apesar de alguns autores se referirem ao *mobile learning* como um paradigma educacional, na sua opinião "tratando-se de uma área de investigação emergente, consideramos que é necessária mais investigação para se falar em paradigma" (Moura, 2010:2). Não obstante a cronologia em que esta afirmação foi proferida, o certo é que, na nossa opinião, o *mobile learning* ainda não se coaduna com o significado de paradigma enquanto "algo que serve de exemplo geral ou de modelo = padrão" (Priberam, 2023: online), pelo que, prudentemente, optamos por apresentar o termo entre aspas.

De modo a assegurar um raciocínio sequencial e transparente, urge começar por esclarecer que a revisão de literatura elaborada por especialistas nesta questão revela que, se, por um lado, não se assinalam dúvidas quanto à delimitação do termo "*learning*", traduzido diretamente para "aprendizagem", o mesmo não se pode dizer acerca do "*mobile*", isto porque, tal como Adelina Moura adverte, o mesmo "pode reportar-se tanto às tecnologias móveis, como à mobilidade do aprendente e também à mobilidade dos conteúdos" (Moura, 2010, p. 8). Destarte, visto que a interpretação do *mobile learning*, no seu todo, depende da aceção que cada autor concebe das partes, nomeadamente do vocábulo "*mobile*", rapidamente percebemos a existência de múltiplas e controversas definições. Note-se, ainda, que a esta ambiguidade soma-se o facto de o conceito se encontrar suscetível à rapidez com que a tecnologia digital se tem vindo a desenvolver e a proliferar – daí que seja "cada vez mais difícil manter uma definição correta e atual de *mobile learning*" (Dias-Trindade & Moreira, 2017a, p. 48).

Tendo em linha de conta que em janeiro de 2005 Laouris e Eteokleous fizeram uma pesquisa no *Google* delimitada a ["mobile learning" + "definition"] e obtiveram 1.240 resultados; que, seis meses depois, ao repetirem a experiência verificaram que os resultados tinham aumentado para 22.700 (Laouris & Eteokleous, 2005, s/p) e que, ao empreendermos o mesmo exercício em janeiro de 2023 nos deparamos com um total de 1 040 000 000, é-nos possível aferir a celeridade de trabalhos que têm sido publicados, a inexequibilidade de expor integralmente o panorama de definições que deles emanam e a inevitabilidade de selecionar algumas perspetivas a título exemplificativo.

Na sequência do enunciado, podemos começar por referir que uma das primeiras definições de *mobile learning* é da autoria de Quinn e associa-o, de forma muito centrada na tecnologia, ao "*e-learning* através de dispositivos computacionais móveis"[12] (Quinn, 2000, s/p). Nesta mesma lógica de enfoque nos dispositivos, em 2005, Traxler sugere que o conceito de *mobile learning* seja aplicado para designar "qualquer

[12] No original: "It's elearning through mobile computational devices".

estratégia educativa onde as únicas ou as tecnologias dominantes podem ser movidas apenas com uma mão" (Traxler, 2005, p. 262), todavia, o próprio reconhece que esta conceção é "demasiado tecnocêntrica" (Traxler,2005, p. 263). Esta limitação das perspetivas de âmbito tecnológico parece também ter sido posteriormente reconhecida por Quinn, uma vez que, em 2011, alargou a sua definição prévia de *mobile learning* ao utilizador e ao contexto. Doravante esta reformulação, Quinn passou a referir-se ao conceito como sendo qualquer atividade que possibilita ao indivíduo ser mais produtivo em consumir, interagir ou gerar informações, por intermédio de um dispositivo móvel de que se faça acompanhar regularmente e que seja dotado de uma conetividade segura e de dimensões que permitam o seu transporte no bolso ou carteira (Quinn, 2011, p. 4).

A referida ênfase inicialmente dada à tecnologia demonstra-nos que, efetivamente, "em muitos sentidos, o *e-learning* e o *m-learning* aproximam-se entre si" (Moura & Carvalho, 2011, p. 234). Não obstante esta constatação, mostrando-se conscientes de que "um primeiro passo para postular uma teoria de aprendizagem móvel é distinguir o que é especial na aprendizagem móvel em comparação com outros tipos de actividade de aprendizagem"[13] (Sharples, Vavoula & Taylor, 2016, p. 63), alguns autores asseveram ser um equívoco definir o *m-learning* enquanto uma mera extensão do *e-learning* e fundamentam a sua argumentação a partir de características como a ubiquidade e a sensibilidade ao contexto na medida em que as mesmas constituem "aspetos da mobilidade que farão do *m-learning* uma abordagem única e especial na educação" (Moura & Carvalho, 2011, p. 234).

Além de alertar para algumas particulares que ainda não tínhamos tido oportunidade de tratar, a reflexão acerca das fronteiras que separam o *m-learning* do *e-learning*, expressa, no nosso entendimento, a importância de as significações do conceito *mobile learning* incluírem explicações mais minuciosas e isentas de dubiedade. Sem que desvirtuemos as abordagens dos especialistas já mencionados, o certo é que as definições elaboradas pelos mesmos não se compatibilizam com o modo como

[13] No original: "A first step in postulating a theory of mobile learning is to distinguish what is special about mobile learning compared to other types of learning activity".

entendemos o conceito em estudo, pelo que, em virtude de elucidarmos o leitor da nossa perspetiva, julgamos relevante enunciar três definições que confluem para o ponto de vista defendido. Neste sentido, e sem que à ordem de menção corresponda uma hierarquia de relevância, podemos começar por referir a definição de Geddes, a qual, com menos ênfase na tecnologia, se refere ao *mobile learning* como "a aquisição de qualquer conhecimento e competências através da utilização de tecnologia móvel, em qualquer lugar, a qualquer hora, que resulta numa alteração de comportamento"[14] (Geddes, 2004, p. 1). Este afastamento da centralidade da tecnologia e a consequente transposição da tónica para outros elementos está também presente na proposta de Adelina Moura e Ana Amélia Carvalho, isto porque, segundo estas autoras:

> no centro o "paradigma" educacional mobile learning, como processo de conjugação de um sujeito (aluno) actuante com um artefacto móvel (ferramenta), mediador da acção pedagógica (actividade), que de forma interactiva leva à modificação do objecto/motivo, que tanto pode levar à melhoria de competências prévias, como à interiorização de conhecimento novo (aprendizagem) (Moura & Carvalho, 2010, p. 1002).

Numa outra perspetiva, Crompton, Muilenburg e Berge definem, conjuntamente, o *mobilelearning* como a:

> aprendizagem em múltiplos contextos, através de interações sociais e de conteúdo, usando dispositivos eletrónicos pessoais (Crompton, Muilenburg & Berge, 2013 cit.in Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 72).

Estamos, assim, perante uma definição que, além de primar por uma organização do conteúdo cirúrgica e incisiva, demarca-se por salientar o uso de dispositivos móveis que pertencem ao indivíduo que os utiliza. Esta especificidade interliga-se, na verdade,

[14] No original: "mLearning is the acquisition of any knowledge and skill through using mobile technology, anywhere, anytime, that results in an alteration in behaviour".

com o “Bring Your Own Device” (BYOD), um programa “cada vez mais atrativo” (Dias-Trindade & Moreira,2017a, p. 48) que, tal como a própria denominação indica, permite que cada aluno leve o seu próprio dispositivo para a sala de aula com o intuito de o aproveitar para fins educativos. Partindo do pressuposto de que “quando o estudante traz o seu próprio dispositivo móvel para a sala de aula, essa ação muda a sua relação com a escola e com os seus professores” (Lencastre, Bento & Magalhães, 2016, p. 162), o BYOD “procura demonstrar, tanto a educadores como a aprendentes, que estas ferramentas, antes puramente lúdicas, podem agora ter uma utilidade no contexto da educação” (Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 69-70).

Dada a índole da presente investigação-ação e o inerente vínculo entre a teorização e a prática, ou seja, entre a visão que o autor detém e a forma como a aplica, consideramos que, no seguimento da abordagem desenvolvida, torna-se indispensável esclarecermos a nossa definição de *m- learning*. Assim sendo, podemos referir que, convergindo com alguns dados constantes nas três últimas definições aludidas, interpretamos o *mobile learning* como uma metodologia educativa assente em estratégias pedagógico-didáticas que, conscientemente, procuram rentabilizar as funcionalidades dos dispositivos móveis de que os alunos se fazem acompanhar em prol da construção do conhecimento e do desenvolvimento de competências.

Ainda que ao longo da apresentação das definições tenhamos mencionado algumas das potencialidades do *mobile learning*, a verdade é que as mesmas correspondem apenas a uma pequena parte do vasto leque de vantagens listadas pelos autores consultados – motivo pelo qual se revela pertinente perscrutar esta dimensão.

A leitura e análise da bibliografia que sustenta o presente enquadramento teórico permitiu-nos constatar que o uso dos dispositivos móveis no ensino deve ter em conta, concomitantemente, as vantagens dos aparelhos e as vantagens da utilização pedagógica dos mesmos. Começando, primeiramente, por explicitar as mais valias dos dispositivos móveis podemos, desde logo, destacar a portabilidade; a redução de custos; a flexibilidade (no sentido de se adaptar a contextos e pedagogias diversificados) (Lencastre, Bento & Magalhães, 2016, p. 161); as interfaces táteis, intuitivas e de elevada

qualidade ou ainda, por exemplo, a disponibilização de *apps* e plataformas que, quando conectadas à *internet* permitem o acesso a informação atualizada (Moura, 2012, p. 137).

Quando às caraterísticas elencadas somamos o facto de as tecnologias móveis serem "comuns mesmo em áreas onde as escolas, os livros e os computadores são escassos" e de que "cada vez mais pessoas, adquirem aparelhos móveis e aprendem a usá-los, inclusive aquelas que vivem em áreas mais vulneráveis" (Vosloo & West, 2013, p. 12), naturalmente depreendemos que "o grande impacto que as tecnologias e os dispositivos móveis têm na sociedade, está a ajudar a modificar os hábitos educativos" (Moura, 2012, p. 136) e que, à vista disso, detém um enorme potencial pedagógico. Efetivamente, não obstante o facto de alguns autores apontarem algumas limitações à utilização dos dispositivos movéis em estratégias pedagógico-didáticas, como é o caso da necessidade de todos os alunos disporem de um dispositivo móvel, de a escola disponibilizar ligação à *internet*, de os dispositivos utilizados precisarem de estar dotados de um processador capaz de suportar as plataformas trabalhadas, de os dispositivos necessitarem de apresentar uma capacidade de bateria suficientemente longa para a realização das propostas (Moura, 2010, p. 6) ou até mesmo de os dispositivos móveis poderem, eventualmente, distrair os alunos e os desviarem do foco central que é a aprendizagem (Lopes & Pimenta, 2017, p. 59), o certo é que este conjunto é quantitativamente inferior à panóplia de benefícios educativos que a bibliografia dá nota. Entre os que são apontados unanimemente pelos especialistas consta o incremento da motivação, a viabilização de ambientes de aprendizagem ativa e construtivista e a maior probabilidade de sucesso escolar, sendo que esta última, em boa verdade, surge como resultado das duas primeiras. No que diz respeito à relação direta entre o uso dos dispositivos móveis em contexto de *mobile learning* e o acréscimo da motivação, acreditamos que a mesma é inteligível se tivermos em consideração que, num mundo progressivamente pautado pela omnipresença do digital:

> "a impossibilidade de usar na escola os dispositivos móveis que são para estes estudantes tão importantes quanto a roupa que vestem e que os faz trazer o mundo no bolsa, torna-se por vezes

> um fator desmotivador. De facto, ouvir o professor falar durante 45 ou 90 minutos parece-lhes muito menos interessante do que todos os *links*, *posts* ou sons consultados durante o intervalo das aulas (Dias-Trindade, Carvalho & Carvalho, 2013, p. 94).

Tendo por base esta observação de Sara Dias-Trindade, Joaquim Carvalho e Ana Amélia Carvalho, anuímos com Sónia Cruz quando refere que "se os alunos tivessem mais acesso às novas tecnologias na sua educação, teriam mais prazer em frequentar a escola e, consequentemente, um melhor desempenho nos projetos desenvolvidos e nas tarefas de avaliação" (Cruz, 2009, p. 3-4). Note-se, no entanto, que o uso dos dispositivos móveis não constitui um fim em si mesmo, pelo que a motivação deriva em grande medida da adoção de estratégias que estimulem uma forma de pensar em que o aluno, ao invés de assimilar passivamente os conteúdos, interage diretamente com os mesmos e edifica o seu próprio conhecimento (Graça et.al, 2020, p. 596). É, portanto, precisamente, aqui que se enquadra o construtivismo, uma perspetiva que difere da escola tradicional por estar subjacente à crença de que "aprender e ensinar significa construir novo conhecimento, descobrir uma nova forma para significar algo, baseado em experiências e conhecimentos existentes" (Cruz, 2009, p. 22). Em consonância com esta génese, o conhecimento constrói-se (não se transmite) e é significativo caso envolva participação, exploração e reflexão. Na prática, estas condições associam-se com os proveitos do uso dos dispositivos móveis no ensino como suporte do *m-learning*, isto porque, quando usados proficientemente, podem:

> transformar-se num laboratório de ciências, numa ferramenta de literacia, numa estação de pesquisa e arquivo, num laboratório de línguas, num estúdio de música, numa suite de edição de vídeo, numa consola de jogos ou numa biblioteca. (MOURA, 2012, p. 137).

No seu conjunto, as potencialidades listadas demonstram que o *mobile learning* visa a priorização de um ensino que prime pela aproximação das metodologias à metacognição das "mentes móveis" (Moura, 2008, p. 126) dos alunos da era digital. Não

deixa, por isso, de serem curiosas as analogias que podemos estabelecer entre o *mobile learning* e os princípios formulados, no século XVII, pelo pedagogo Comenius para implementar, à época, um sistema original e eficaz. Com as devidas salvaguardas imperativas pela distinta cronologia, à semelhança de Luc Guay, que, em 2007, os sintetizou, entendemos que estes princípios podem ser adaptados ao uso das TIC no ensino e, acrescentamos nós, ao cerne do *mobile learning*, da sua essência e das suas potencialidades, na medida em que defendem que:

> 1.Aprende-se a forjar enquanto se forja, assim como se aprende a escrever enquanto se escreve. 2. Aprende-se ao fazer. 3. Deve-se usar o conhecimento anterior antes de se iniciar novas aprendizagens. 4. Aprende-se melhor a partir de cenário em situações semelhantes. 5. Aprende-se melhor quando se tenta encontrar as causas das suas dificuldades.6. Aprende-se quando as coisas a serem aprendidas são interessantes e parecem úteis. 7. Encher o crânio é uma atividade fútil e estéril. 8. Aprendemos quando conseguimos estabelecer ligações entre o conhecimento. 9. Aprende-se melhor quando são usados objetos concretos de treino (ensinar as palavras com objetos, ilustrações). 10. É mais valioso quando mais de um sentido é utilizado. 11. Aprendemos quando temos prazer em fazê-lo. 12. Para aprender, não se deve apenas ser um observador[15] (Guay, 2007, *online*).

[15] No original: 1. One learns how to forge while forging just as one learns how to write while writing. 2. One learns while doing. 3. One should use his former knowledge before launching out in new apprenticeships. 4. One learns better starting from settings in similar situations. 5. One learns better when trying to find the causes of his difficulties. 6. One learns when the things to be learned are interesting and seem useful.7. Cranium stuffing is a futile and sterile activity. 8. We learn when we succeed in establishing links between knowledge.9. One learns better when concrete objects of training are used (to teach the words with objects, illustrations).10. It is more valuable when more than one sense is utilised. 11.We learn when one has pleasure in doing so. 12.To learn, one should not only be an observer.

Para que as potencialidades avançadas se efetivem e não se coadunem com um "endeusamento das ferramentas" (Costa, 2021, p. 11) que simplesmente revestem o velho com o novo, em consonância com a argumentação que fomos desenvolvendo, revela-se imperioso uma mudança ao nível das mentalidades e da prática educativa (Dias-Trindade & Moreira, 2021, p. 11). Face à realidade do nosso século e ao advento de modalidades de ensino que, tal como o *mobile learning*, se associam ao uso de dispositivos móveis, estamos perante um panorama que exige "a reconstrução da profissão docente, devendo os professores estarem conscientes que não se trata de dominar um determinado instrumento ou um novo sistema de representação de conhecimento, mas sim de uma nova cultura de aprendizagem" (Dias-Trindade & Moreira, 2017c, p. 643).

Apesar de reconhecermos que a passagem de teorias pedagógicas centradas no professor para modelos participativos que atentam nos diferentes atores envolvidos (Dias-Trindade & Moreira, 2021, p. 11) possa, numa primeira instância, aparentar uma retirada de poder ao professor, a verdade é que esta ideia não poderia ser mais falaciosa, isto porque, "se o conteúdo, a metodologia e a pedagogia não tornarem a atividade interessante e significativa para o aluno, de pouco adiantam os efeitos especiais" (Moura, 2012, p. 145). Por mais funcionalidades e serviços que os dispositivos móveis encerrem em si, os mesmos só contribuem verdadeiramente para o processo de construção do conhecimento e para o desenvolvimento de competências se forem utilizados de forma consciente, objetiva e direcionada para os resultados que se pretendem alcançar (Dias-Trindade & Moreira, 2017a, p. 55). Ao professor cabe, assim, a função de selecionar estratégias pedagógico-didáticas que mediem as necessidades dos alunos, os conhecimentos e as competências que desejam adquirir e os meios digitais de que dispõem, sendo que esta última exige que os docentes se assumam como "curadores de conteúdos digitais" (Dias-Trindade & Moreira, 2021, p. 48).

O sucesso do *mobile learning* está, neste contexto, dependente da identidade do professor, nomeadamente da motivação (Lencastre, Bento & Magalhães, 2016, p. 6), do espírito crítico, da criatividade, da confiança (Dias-Trindade & Moreira, 2021, p. 70), das

conceções pessoais em relação ao uso das tecnologias digitais (Cruz, 2009, p. 64) e, claro, das competências digitais que domina (Dias-Trindade et.al, 2021, p. 3). Estamos, desta forma, diante de uma centralidade da atuação do docente que, na nossa ótica, além de evidenciar o seu papel crucial, adverte para a necessidade de a formação de professores preparar os profissionais para os desafios que advém da utilização pedagógica dos dispositivos móveis.

Num estudo publicado em 2021 acerca da evolução das competências digitais dos professores portugueses, Sara Dias-Trindade, José António Moreira e António Ferreira apuraram, a partir de uma amostra selecionada, que malgrado o facto de os participantes demonstrarem competências digitais, persiste alguma incompreensão quanto à aplicação prática e pedagógica dos dispositivos móveis (Dias-Trindade et. al, 2021, p. 5). Articulando estes dados com o parecer da UNESCO que declara que "em muitos casos, o investimento governamental na formação de professores é mais importante que o investimento na própria tecnologia" (Vosloo & West, 2013, p. 33), cremos que a chave para ultrapassar estas dificuldades – e potenciais obstáculos para a aposta no *mobile learning* – pode residir no aprofundamento destas questões na formação inicial e contínua dos professores. Sendo a formação inicial o começo da construção do "eu professor", consideramos que a mudança poderá ser encetada a partir de uma maior aposta das instituições de ensino superior em unidades curriculares cujos programas contemplem abordagens em torno da utilização e potenciação dos dispositivos móveis. Basta analisar, à data, os planos de estudos dos Mestrados em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário presentes na Universidade dos Açores (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas) (2023, *online*), na Universidade do Minho (Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2023, *online*), na Universidade do Porto (Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2023, *online*), na Universidade de Coimbra (Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2023, *online*), na Universidade de Lisboa (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2023, *online*) e na Universidade Nova de Lisboa (2023, *online*) para percebermos que somente as duas primeiras disponibilizam uma UC inteiramente dedicada ao estudo da web e da tecnologia Educativa e que, deste modo, revela-se importante rever esta

conjuntura. O mesmo se aplica à formação contínua de professores, em relação à qual importa salientar que, apesar dos esforços empreendidos, o certo é que as ações de curta duração, os *workshops* e as sessões de esclarecimento ainda não chegaram a todos os docentes, pelo que é necessário criar mecanismos com potencial para inverter o panorama e para aumentar a capacitação digital dos professores.

Por tudo o que foi exposto, esperamos que tenha compreendido que o *mobile learning* associa-se a um conjunto de potencialidades, mas que as mesmas só se consumem se existirem mudanças.

2.2. O uso do telemóvel no ensino (de História).

Todos os dias o despertador toca bem cedo. Levanto-me, visto-me, preparo a mochila e saio de casa, sem nunca esquecer o telemóvel que tinha ficado a noite toda, no meu quarto, a carregar. Com a bateria completamente renovada para aguentar mais um dia de escola (eu ou telemóvel? Na verdade, os dois), dirijo-me para a paragem, enquanto ouço música, atualizo os episódios do meu *podcast* diário preferido e consulto os horários do autocarro para garantir que o mesmo não se atrasou. Durante a viagem, faço *refresh* ao *feed* das redes sociais, consulto o saldo da conta para garantir que tenho dinheiro para o almoço e, nos dias em que tenho teste, aproveito para ler uma última vez a matéria. Chegado à escola, envio uma mensagem para os meus pais para os avisar de que está tudo bem, coloco o telemóvel em silêncio, entro na sala e guardo o telemóvel na mochila para respeitar o aviso da proibição do seu uso que, além de se encontrar afixado na parede, é, todos os dias, relembrado pela professora no início da aula. Todos os dias é esta a rotina matinal. Todos os dias, exceto hoje. Hoje foi diferente. Hoje, quando me preparava para guardar o telemóvel na mochila, a professora disse: "Por favor, liguem os telemóveis!". Pensei que estava a brincar connosco e, portanto, num misto de estranheza e entusiasmo perguntei: "Telemóvel na aula? ´*Tá* falar a sério?".

A sociedade da era digital tende a operar pela eficiência, a ampliar a conetividade, a estimular a celeridade e, assim sendo, a revelar uma priorização crescente da omnipresença dos dispositivos móveis na generalidade das tarefas quotidianas. O telemóvel, de forma particular, assume-se como parte integrante da nossa rotina e influencia o modo como percecionamos o mundo, pensamos, comunicamos, agimos e aprendemos. É, justamente, por estes motivos, que, gradativamente, assinalamos uma relação entre esta tecnologia portátil por excelência e projetos de *mobile learning* – projetos estes que se estendem às mais variadas áreas de ensino, incluindo ao ensino da História.

Fruto do desenvolvimento tecnológico que marca o século XXI, o telemóvel foi adquirindo características que, não só o diferenciam dos demais dispositivos móveis, como legitimam a sua preponderância. Cada vez mais poderoso, o telemóvel prima por, numa tela com desenho ergonómico, leve e pragmática, condensar um amplo conjunto de funcionalidades e serviços (Moura, 2009, p. 50) que podem ser acedidos "apenas com o toque de um dedo, quando quiser[mos], sempre que quiser[mos], onde quiser[mos]" (Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 73).

A somar às utilidades comunicativas primeiramente associadas ao telemóvel – nomeadamente efetuar e receber chamadas telefónicas e enviar e receber mensagens –, o dispositivo possibilita, nos nossos dias, aceder, criar, armazenar e partilhar quantidades imensuráveis de conteúdo. No nosso quotidiano utilizamos, frequentemente, este dispositivo para fotografar um momento que gostaríamos de eternizar, para resolver rapidamente uma conta, para colocar um lembrete relativo a um importante compromisso, para transferir uma quantia monetária, para comprar os bilhetes para um espetáculo, para ler as notícias do dia, para consultar a tradução de uma frase, para agendar uma consulta médica ou, ainda, por exemplo, para confirmar se determinada informação que obtivemos é fidedigna. É certo que todas estas tarefas poderiam ser empreendidas num computador ou num tablet, todavia, em conformidade com a perspetiva de Marc Prensky, compreendemos que a vantagem do telemóvel assenta no facto de serem "computadores particularmente úteis que cabem no seu

bolso" (Prensky, 2005, p. 2) e que, desta forma, podem acompanhar-nos em todas as ocasiões.

Impulsionado pela singularidade das suas características e pela crescente valorização das múltiplas e variadas potencialidades que disponibiliza, o uso telemóvel massificou-se. Reconhecido como "a tecnologia que mais rapidamente se expandiu em toda a história da humanidade" (Moura, 2012, p. 136), este dispositivo passou a ser uma presença assídua na vida de uma grande parte da população mundial. Isto é comprovado por dados estatísticos, consultados a partir da base do *DataReportal*, uma vez que os mesmos indicam que em outubro de 2022 cerca de 68,6% do total da população mundial usava telemóvel– um valor que, ademais, representa um aumento de 170 milhões face ao ano anterior e demonstra que a generalização continua a ser uma constante (DataReportal, 2022, *online*). No que respeita a Portugal, por meio dos dados numéricos apresentados pela base *Pordata*, apuramos que, em 2021, existiam 14.390.340 telemóveis (Pordata, 2022, *online*), um valor que, quando cruzado com o total de 10.361,8 habitantes do país registado nesse mesmo ano (Pordata, 2023, *online*), nos revela que grande parte da população deverá dispor de telemóvel e que, inclusivamente, alguns portugueses são detentores de mais do que um aparelho.

No seguimento do panorama empírico e estatístico exposto conseguimos percecionar, simultaneamente, que a complexidade e ubiquidade do telemóvel o dota de um potencial que extravasa o âmbito do lazer, que o dispositivo móvel em questão constitui o "instrumento mediador mais poderoso que alguma vez existiu entre humanos e mundo" (Figueiredo, 2021, p. 256) e que a sua proibição na sala de aula, além de ignorar que nele há algo da sociedade contemporânea (Quevedo, 2008, citado em Moura, 2009, p. 58) e de transparecer um indicador da relação negativa que a escola estabelece com o equipamento supracitado (Moura, 2010, p. 507), demonstra que esta instituição está, metaforicamente, a "«andar na contramão» neste século" (Alves & Vieira, 2015, p. 238). Não obstante o facto de anuirmos que a utilização do telemóvel pode, efetivamente, provocar problemas de saúde como a nomofobia, que se associa ao vício de usar o telemóvel e, subsequentemente, ao medo instigado pela ausência de

contacto com o dispositivo, a verdade é que, em consonância com a literatura, "o problema não está no uso do aparelho, mas sim, no tempo de utilização do mesmo, bem como na perda de controlo da sua utilização" (Dias et al. 2019, p. 570). Assim sendo, se partirmos da ligação que os mais jovens, de forma particular, enlaçam com o dispositivo móvel em questão, do esclarecimento de que os problemas não raras vezes atribuídos ao telemóvel não radicam do dispositivo, mas sim o seu uso desregulado, da constatação de que, apesar das políticas proibicionistas, muito alunos utilizam o telemóvel nas aulas de forma dissimulada (Carrega et. al, 2018, p. 3) e, sobretudo, das potencialidades que o mesmo apresenta para ser empregue enquanto ferramenta de aprendizagem, concordamos com Quevedo quando afirma que "o pior é proibir, o melhor é regular e aceitar os desafios (Quevedo, 2008, citado in Moura, 2009, p. 58) e com Figueiredo quando assevera que "se a escola ignorar essa ligação e não a colocar ao seu serviço, será a própria escola a perder gradualmente a sua relevância para o mundo de hoje" (Figueiredo, 2021, p. 256).

Tal como refere Adelina Moura:

> O telemóvel é como um "canivete suíço" mas, se o usarmos só para abrir cápsulas, estamos a desperdiçar as suas potencialidades. Se entregarmos a um professor um Kit composto por uma câmara fotográfica, uma câmara de vídeo, um gravador de som, um reprodutor de áudio e um dispositivo que possibilita a navegação na Internet para cada aluno e garantirmos ao professor que não terá de ensinar os alunos a manuseá-lo, será isto realidade ou ficção? É, sem dúvida, realidade, porque os telemóveis que os alunos possuem são tudo isto, num único dispositivo. E o mais espantoso é que todo este material é gratuito para a escola (Moura, 2009, p. 74).

Estamos, assim, perante um dispositivo móvel que beneficia do facto de ser familiar aos alunos, de os acompanhar diariamente para a escola, de se associar a um aumento da motivação e de reunir condições e aplicabilidades que o tornam útil para fomentar

ambientes de aprendizagem assentes na conceção do *mobile learning* – ou seja, de uma aprendizagem prática, ativa e construtivista. Quando a estas características adicionamos a predisposição do professor para usar conscientemente o telemóvel na sua prática pedagógico-didática, cremos, à semelhança de Prensky, que a resposta à pergunta "O que se pode aprender com o telemóvel?" é "Quase tudo!" (Prensky, 2005, p.1)[16].

Não obstante o facto de o *mobile learning* suportado pelo uso do telemóvel constituir um caminho passível de ser aplicado genericamente no leque de disciplinas que compõem o currículo – tal como comprova a dissertação de mestrado de Luís Carvalho que utilizou dispositivos móveis na aprendizagem da Matemática no 3.º ciclo (Carvalho, 2015), o relatório de estágio de Diogo Moutinho que recorreu às TIC para o ensino da Geografia (Moutinho, 2020), a ação de formação intitulada "Apps no ensino da Física e da Química: sensores do telemóvel" (Centro de Formação Ciência Viva, 2021) ou até mesmo a já citada tese de doutoramento de Adelina Moura que versa sobre a sua utilização no ensino de Línguas (Moura, 2010) – o certo é que, de acordo com a bibliografia consultada, a apropriação de dispositivos móveis para fins educativos reveste-se de particular importância na disciplina de História. A justificação para esta declaração torna-se, desde logo, percetível se tivermos por base as declarações de Sara Dias-Trindade e Joaquim Carvalho quando, oportunamente, constatam que "no caso da História, há um fator que torna a utilização das tecnologias digitais extremamente útil, e que não existe em qualquer outra disciplina: a História é uma disciplina complexa e não linear" (Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p.121). No entanto, se dúvidas subsistirem, cremos que as mesmas se dissipam rapidamente quando relembramos que, frequentemente, o ensino da História se correlaciona com cenários educativos em que:

> A metodologia de ensino é dirigida e controlada por um professor tradutor do conhecimento certo, e terá que ser baseada na exposição verbal do conteúdo, enfatizando a memorização, a repetição, e a resolução de exercícios que não

[16] No origianal: What Can You Learn from a Cell Phone? Almost Anything!

> levam ao desenvolvimento da criatividade, e sim da reprodução simples do conhecimento. A produção do conhecimento histórico é algo inatingível por alunos e professores, sendo que os primeiros serão sempre simples ouvintes, ou melhor. "gravadores", devendo estar idealmente sempre atentos e sem questionamentos (Matta, 2001, p. 28).

Não deixa de ser curioso que, numa sociedade em constante desenvolvimento, o parecer de Alfredo Matta, proferido em 2001, ou seja, há mais de 20 anos, continue a ser a realidade de algumas aulas de História na atualidade. Mais do que curioso, é preocupante, isto porque, no nosso entendimento, estas práticas transparecem uma "predominância do intelectualismo e enciclopedismo" (Matta, 2001, p. 28), que, ao centrar-se no discurso expositivo do professor, gera um distanciamento, ainda maior, entre a realidade presente na qual os alunos vivem e a realidade passada que os alunos estudam e, subsequentemente, entre os alunos e a disciplina. Constitui, no nosso entendimento, uma das maiores dificuldades que assola a disciplina de História, este distanciamento dos métodos de ensino, associado a outros fatores incontornáveis como o facto de as aulas se debruçarem sobre acontecimentos passados distantes que pouco ou nada interessam aos alunos (Pestana et.al, 2020, p. 3) e que lhes são apresentados numa perspetiva que não se articula com o quotidiano, explica, em grande parte, três outros problemas: a falta de interesse pela disciplina, os fracos resultados obtidos[17] (Dias-Trindade & Moreira, 2017c, p. 643) e a incapacidade de os alunos "pensarem historicamente" (Público, 2022, *online*). Ainda que não sejam os únicos que a bibliografia consultada dá nota, a verdade é que já são o suficiente para compreendermos a ineficácia dos métodos de ensino descritos e para percebermos que uma parte considerável dos desafios com que a História se debate radicam nos mesmos em efeito dominó: os alunos não se interessam pela disciplina porque, ao invés de serem estimulados para pensar historicamente, são frequentemente reduzidos às tarefas de

[17] Refira-se, a título exemplificativo, que a média da 1.ª fase do exame nacional de História A realizado neste ano letivo de 2023 registou uma média nacional de 11,5 valores, menos 0,8 valores em relação ao ano anterior.

decorar datas, nomes e acontecimentos; os alunos obtêm fracos resultados porque, além de não estarem motivados, não estão aptos para pensar historicamente; em suma, os alunos acabam porque estar distantes da História porque estão a ouvi-la e não a aprendê-la, estão a decorá-la e não a compreendê-la, estão a receber o conhecimento e não a construí-lo.

A História explora, de facto, o passado – e diríamos nós, de modo muito tendencioso, que é aí que reside a sua magia –, no entanto, a forma como o faz não deve, na nossa perspetiva, centrar-se em metodologias e em ferramentas isentas do presente e até mesmo do futuro. Bem pelo contrário. A disciplina de História precisa de mudança e nós acreditamos que a transição de métodos mais tradicionais para métodos que primem pela adequação à realidade do século XXI, nomeadamente às competências que o mesmo impõe e às necessidades que denota, pode ser o movimento capaz de transformar o panorama assinalado e de contrair a tendência implícita em afirmações como "História é uma seca!", "Isso já foi há tantos anos…não serve para nada!" ou "História é só decorar!".

Considerando que é verdadeiramente importante que os alunos sintam empatia com o conteúdo que professor ensina, que se sintam relacionados com o seu passado e que entendam de que forma o mesmo pode ser relevante para a atualidade (Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 116-117), as planificações das aulas de História devem ter em conta que, tal como Isabel Barca adverte, a construção do pensamento histórico exige capacidade de análise e de interpretação e que, neste sentido, para saber "ler" a informação, debater e selecionar mensagens é necessário saber interpretar fontes, analisar e selecionar perspetivas, comunicar sob diversas formas e investir em metodologias que envolvam ativamente os alunos (Barca, 2007, p. 6).

Seguindo esta linha de pensamento que apela ao envolvimento dos alunos em tarefas que, além de se relacionarem diretamente com o conhecimento histórico, podem contribuir para o desenvolvimento de outras competências (como a de pesquisa, compreensão, interpretação e contextualização da informação recolhida que mencionamos no subponto 1.1 aquando da explicação das competências para o século

XXI), para o aproximar entre o passado e o presente e para reavivar o interesse dos alunos, encontramos o ponto de articulação entre o ensino da História e a pertinência da utilização dos dispositivos móveis, em particular do telemóvel (pelas razões já enumeradas), nas aulas da disciplina.

Os benefícios da utilização dos dispositivos móveis compreendem-se facilmente se tivermos em mente as palavras de Ana Isabel Ribeiro e Sara Dias-Trindade:

> Se a primeira [a Tecnologia Digital] nos permite aceder virtualmente a praticamente qualquer coisa, e se a segunda [a História] também nos pode transportar para "mundos" que não existem já, então parece-nos lógico que as ferramentas que cada uma destas áreas utilizam possam, de alguma forma, ser aproveitadas em benefício da outra, gerando construções consolidadas de conhecimento (Ribeiro & Dias-Trindade, 2017, p. 134).

Ora, se a esta declaração adicionarmos o facto de as entidades detentoras de acervos (como museus e centros de interpretação) estarem a apostar na digitalização ou ainda o facto de as entidades produtoras de recursos digitais estarem a alargar as suas ofertas, cremos que com maior facilidade somos capazes de compreender que o *mobile learning* suportado pelo telemóvel e, portanto, aliado à prodigiosa ideia de ter o "passado na ponta dos dedos" de forma rápida e pragmática (Dias-Trindade, 2015), constitui um caminho pelo qual os professores de História podem enveredar. Este pode demonstrar aos alunos "várias verdades" históricas, auxiliar a construção do conhecimento histórico e encurtar a distância entre os alunos e a História.

Vimos até este momento que o telemóvel pode assumir-se como instrumento de trabalho eficaz e capaz de tornar a História mais próxima, mais viva e mais atrativa para os alunos da era digital. Apesar da importância deste esclarecimento, reconhecemos que a dimensão teórica do mesmo poderá não ser suficientemente elucidativa do emprego que podemos fazer deste dispositivo móvel, pelo que

consideramos natural que, neste momento, o leitor se possa estar a interrogar do seguinte: "Então, na prática, como é que podemos usar o *mobile learning*?". Cientes desta realidade, ao longo do próximo ponto iremos apresentar alguns exemplos de estratégias pedagógico-didáticas aplicadas em aulas de História com o recurso ao telemóvel.

3. "Isso está em que página?": O *mobile learning* nas aulas de História

3.1. O *mobile learning* nos manuais de História.

No meio da azáfama que caracteriza a vida da escola e a vida de quem a ela se dedica, os momentos de intervalo representam para nós, professores, um oásis que permite recuperar o fôlego entre uma aula e outra, conversar com os colegas e não raras vezes partilhar experiências. "No fim fui com a minha família a um museu e, para meu espanto, o meu filho, que nunca se interessa por nada que seja relacionado com História, estava todo entusiasmado a utilizar a *app* do museu no telemóvel" – contava-me uma colega. Ainda que a conversa não se relacionasse diretamente com as aulas, no seu seguimento, acabei por comentar que compreendia o que dizia, porque, nesse mesmo dia, havia utilizado uma estratégia em contexto de *mobile learning* que tinha deixado os alunos mais motivados e predispostos para compreenderem a temática que estávamos a estudar. "Eu também gostava de experimentar numa aula, mas não sei como é que o poderia fazer e não sou lá muito criativa…" – respondeu-me, prontamente, a colega. Expliquei-lhe que não precisava de ser criativa e que, aliás, para facilitar o seu trabalho, poderia começar por pesquisar estratégias já utilizadas por outros professores ou, então, por colocar em prática as sugestões que o manual disponibiliza. No mesmo instante em que acabei a frase, a colega, que me pareceu particularmente entusiasmada com a ideia do manual que tinha aplicado, pegou no seu manual e perguntou: "isso está em que página?"

Prevendo que, neste momento – numa altura em que já aprofundamos as potencialidades da educação digital, em que explicitamos o *mobile learning* e em que, inclusivamente, já abordamos questões inerentes aos manuais digitais –, o leitor possa estar a considerar que o título atribuído ao subponto 3.1 transparece uma incompatibilidade ou até mesmo um retrocesso, consideramos imprescindível começar por esclarecer que a centralidade que concedemos ao digital não nos distancia dogmaticamente do analógico nem tão-pouco nos inibe de reconhecer que o mesmo continua a ser uma prioridade nas salas de aula portuguesas. Muito pelo contrário. Estamos convictos de que os instrumentos pedagógico-didáticos analógicos prevalecem, de que o digital não pode nem deve substituí-los integralmente e de que, em boa verdade, o segredo para a educação no século XXI pode assentar na simbiose entre os dois formatos – simbiose esta que, como veremos de seguida, pode assentar em propostas de *mobile learning* suportadas pelo telemóvel apresentadas por aquele que continua a ocupar um dos lugares cimeiros nas planificações dos professores e no estudo dos alunos: o manual escolar impresso.

Impelidos pela veia de historiador que tende a privilegiar a apresentação do contexto e pela metodologia docente sempre propensa a priorizar um discurso faseado e sequencial, antes de avançarmos para a explicitação do ponto de possível articulação entre o *mobile learning* suportado pelo telemóvel e os manuais escolares, julgamos indispensável tecer breves considerações em relação aos manuais escolares. Neste sentido – e sem que entremos em pormenores cuja importância não se reflete no assunto em análise – importa salientar que embora o "manual" seja definido pelo dicionário Priberam como um "livro pequeno", um "livro que sumariza as noções básicas de uma matéria ou assunto" ou como um "guia prático que explica o funcionamento de algo" (Dicionário *Priberam*, 2023, *online*), o certo é que a sua essência engloba uma multiplicidade de dimensões que por não estarem incluídas nas propostas exibidas, acabam por, no nosso entendimento, pecar por defeito. O mesmo não acontece se recorrermos à definição sugerida por Castro et.al, a qual, num tom até algo poético e proporcional à inspiração que os manuais devem produzir, explicita que:

> Os manuais escolares podem ser vistos como livros iguais a quaisquer outros, mas sem vocação para adormecerem e sujeitar-se ao pó da prateleira, porque eles fazem parte da travessia diária de uma ponte, palmilhada pelos alunos, ladeada de pequenas árvores, em que as suas folhas se desprendem da grande árvore da educação e dos programas oficiais (Castro et al., 1999, citado em Lobo, 2023, p. 3).

Assim como também não acontece, como naturalmente percebemos, se perscrutarmos a definição patenteada pelo Estatuto e da aplicação da Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, a qual, numa visão mais formal e mais completa, apresenta o manual escolar como um:

> a) recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional e no currículo regional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor (Lei n.º 47/2006, 2006, p. 6213).

A leitura das duas conceções enunciadas permite-nos depreender um conjunto de conclusões que, por se revestirem de grande importância neste enquadramento da temática alvejada, são meritórias de atenção. Restringindo-nos às que consideramos mais relevantes – e, coincidentemente, às que são conciliáveis com as perceções denotadas na bibliografia –, podemos destacar, desde logo, o facto de as definições tornarem visível a influência dos manuais escolares no estudo dos alunos e no trabalho dos professores, isto porque, tal como os especialistas atestam e a realidade confirma, os manuais orientam, genericamente, quanto às ideologias, às conceções, aos valores,

às teorias, às mensagens e às competências que os primeiros necessitam de aprender e que os segundos têm de ensinar (Afonso, 2014, p. 149). Se a esta constatação somarmos o facto de os manuais facilitarem o trabalho dos seus destinatários através da sintetização dos conteúdos teoricamente mais importantes e o facto desses conteúdos se encontrarem estritamente articulados com os documentos normativos que o regem, nomeadamente com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com as Aprendizagens Essenciais, neste caso, da disciplina de História, que os manuais se associam a uma lógica de autoridade que não é imposta forçosamente mas que, pelas condicionantes a que se liga, acaba por ser seriamente respeitada tanto por discentes como por docentes (Viseu & Morgado, 2011, p. 993-994). Tendo por base a ideia de que a autoridade do manual acarreta, inevitavelmente, a responsabilidade de auxiliar adequadamente quem dele se serve, concordamos com Isabel Afonso quando nos adverte para o facto de que "o manual escolar só cumprirá a sua função de recurso facilitador do ensino e aprendizagem se, como qualquer outro recurso educativo estiver adaptado à realidade escolar", com Esmeralda Santo quando, em sentido convergente, afirma que "é indispensável que o manual proporcione pistas de trabalho para uma atualização e/ou renovação da prática pedagógica do professor (Santo, 2006, p. 107) e com Nelson Araújo quando o mesmo confidencia que o manual se trata de "um auxiliar que tem de adaptar-se, tal qual um camaleão, a um público proveniente de «uma sociedade de imagem dinâmica e virtual», que espera que o seu manual seja, além de útil em termos de conhecimento transmitido, apelativo" (Araújo, 2017, p. 14).

Chegados a este momento da nossa reflexão, cremos que a penumbra em torno da ligação entre o *mobile learning* suportado pelo telemóvel e os manuais escolares já se encontrará mais esclarecida, isto porque, se por um lado já entendemos que a autoridade do manual se associa, em grande medida, às atividades que o manual sugere no sentido de coadjuvar o trabalho dos professores e a aprendizagem dos alunos, por outro, conseguimos depreender que essas atividades se podem e devem relacionar com as necessidades decorrentes da era digital – ou seja, com as necessidades dos alunos que tendem para a digitalização e com as necessidades dos professores que, por não reconhecerem a importância do digital no ensino ou por a reconhecerem mas não a

conseguirem colocar em prática, precisam de ser confrontados com exemplos concretos e aplicáveis às suas disciplinas (Carvalho, 2007, p. 27). É, justamente, no cruzamento entre estas duas ideias que encontramos a pertinência da presença do *mobile learning* nos manuais e é por esse mesmo motivo que consideramos oportuno averiguar se os manuais que estão no mercado mostram essa ligação.

Dado o elevado número de manuais escolares que o mercado editorial disponibilizada para os vários anos letivos em que a disciplina de História é lecionada e, portanto, o elevado número de manuais que poderíamos selecionar para levar a cabo o propósito avançado, decidimos filtrar a nossa escolha com base na definição de dois critérios: ser um manual utilizado no 12.º ano, uma escolha que nos parece óbvia tendo em conta que corresponde ao ano de escolaridade com o qual trabalhamos durante a Iniciação à Prática Profissional; e ser um manual produzido depois de agosto de 2018, uma vez que os manuais anteriores a esta data ainda não se encontram estruturados em conformidade com as Aprendizagens Essenciais da disciplina. Tendo em vista os parâmetros enunciados, a nossa decisão recaiu sobre o manual *Entre Tempos 12* (Rosas, M., et al., 2023), produzido pela Porto Editora, e sobre o manual *Novo Linhas da História 12* (Fortes, A., Gomes, F., & Fortes, J.,2023), concebido pela Areal Editores, dois manuais que, além de se destinarem ao 12.ºano, têm em comum o facto de serem um produto do presente ano de 2023 e de chegarem às salas de aulas portuguesas no próximo ano letivo de 2023/2024[18].

Não sendo o nosso objetivo censurar ou desaprovar o trabalho realizado pelas equipas que conceberam os manuais designados – as quais estamos certos de que empreenderam o seu máximo esforço para auxiliar a comunidade escolar – gostaríamos de salientar, uma vez mais, que a análise que se segue resulta exclusivamente de uma tentativa de perceber se os manuais escolares contemplam a presença do *mobile*

[18] Consideramos importante deixar uma breve nota para referir que a nossa seleção não incluiu o manual adotado na escola em que desenvolvemos a Iniciação à Prática Profissional precisamente pelo facto de o mesmo ser anterior à entrada em vigor das Aprendizagens Essenciais de História A.

learning suportado pelo telemóvel e, naturalmente, de uma perceção individual que pode não ser partilhada pelo leitor.

Apresentados os critérios que regeram a seleção da nossa amostra e feita a ressalva em relação aos desígnios da nossa argumentação, consideramos estarem reunidas as condições necessárias para iniciarmos a nossa apreciação com a nota de que o manual *Entre Tempo 12* é inaugurado com a informação de que "o *Entre Tempos* oferece todas as ferramentas para motivar, apoiar e orientar os nossos alunos, promovendo a aprendizagem da História A", de que "a versão digital interativa do *Entre Tempos* dá resposta às suas necessidades [do professor] e às dos seus alunos" a partir do acesso "aos recursos digitais a partir do manual em papel" e ainda de que existe a possibilidade de consultar o "manual interativo no computador, no tablet ou no telemóvel" e de que, por sua vez, numa realidade muito similar, o manual *Novo Linhas da História 12* destaca logo nas primeiras páginas declarações que indicam que "Oferece todas as ferramentas para cativar, motivar e orientar os seus alunos, promovendo a aprendizagem", que "A versão digital interativa do *Novo Linhas da História 12* dá resposta às suas necessidades e às dos seus alunos" e que essas promessas se materializam na disponibilização de "vídeos, áudios, exercícios e atividades interativas nas páginas do manual" e de *QR Codes* que possibilitam o acesso a "recursos digitais selecionados para apoiar o estudo autónomo dos alunos".

A exploração da totalidade dos dois manuais (ambos constituídos por três partes) demonstrou-nos que, na prática, o compromisso assumido nas páginas iniciais se traduz em propostas que remetem para a utilização do digital, de modo específico, tal como as declarações anteriores esclareceram, para o uso do telemóvel, do computador e do tablet e, assim sendo, para estratégias pedagógico-didáticas assentes em contexto *mobile learning*. Cingindo-nos às sugestões que se destinam simultaneamente a professores e a alunos[19] – um filtro que aplicamos conscientemente tendo em conta a importância das duas partes e a indissociabilidade estabelecida entre as mesmas –

[19] As quais excluem, neste sentido, as sugestões que se destinam unicamente aos professores, como é o caso de apresentações *PowerPoint* com potencial para orientar a intervenção do docente.

podemos avançar que a nossa análise, sintetizadas no Anexo 1 e 2, contabilizou um total de 109 propostas apresentadas pelo manual *Entre Tempos 12*, as quais se desdobram em 97 sugestões que remetem para o manual interativo – 66 para a consulta de vídeos, 23 para a realização de atividades e oito para a resolução de exercícios – e em 12 propostas de pesquisa na *internet* (sendo que, à exceção de uma proposta de consulta do *website* do museu *MoMA*, as restantes constituem pesquisas livres) (Anexo 1) e um total de 213 propostas notificadas pelo manual *Novo Linhas da História 12*, as quais se subdividem em 124 sugestões inerentes ao manual interativo – 36 das quais para áudios, 36 para atividades, 32 para vídeos, dez para *quizzes* e dez para testes, sendo que destas, 26 podem ser acedidas por intermédio de um *QR Code* inscrito no manual –, em 66 propostas para consulta de vídeos e áudios disponíveis no *website RTP Ensina* e em 23 propostas para consulta de vídeos do Youtube (Anexo 2).

Embora os dados numéricos apresentados sejam, efetivamente, expressivos, a verdade é que, em virtude dos objetivos que norteiam o presente ponto e, naturalmente, do cariz investigativo que preside à globalidade do nosso trabalho, torna-se imprescindível compreender se as sugestões apresentadas se relacionam com uma priorização do *mobile learning* suportado pelo telemóvel e se a qualidade das propostas se configura de forma proporcional à quantidade das mesmas.

Começando pela indagação atinente à relação instituída entre as propostas inseridas nos manuais e o *mobile learning* suportado pelo telemóvel, interessa esclarecer que, apesar de as sugestões serem passíveis de se concretizarem com recurso ao tablet e ao computador, a verdade é que assinalamos alguns fatores que indiciam vantagens em executá-las com o telemóvel. A fim de aclarar os indicadores a que nos referimos, podemos começar por mencionar que, além dos benefícios explicitados no ponto anterior[20], o proveito do telemóvel para realizar as propostas dos manuais advém, sobretudo, da sua massificação e do seu pragmatismo. E por que razão é que o consideramos? Porque, ao marcar uma presença mais assídua nas salas de aulas

[20] Entre os quais, relembramos, constam, por exemplo, a relação umbilical que os alunos geram com o dispositivo móvel aludido e o subsequente aumento da motivação.

(presença esta que, no caso do computador ou do tablet, geralmente só se verifica quando solicitada), o telemóvel permite, por um lado, que os alunos realizem as propostas sem necessitarem de se fazerem acompanhar de uma ferramenta acrescida às que, habitualmente, levam consigo e, por outro, que no seguimento do ritmo da lecionação e dos ajustes à planificação, a possibilidade de adicionar uma das tarefas (ou mais) ao plano da aula esteja sempre salvaguardada pela elevada probabilidade de parte considerável dos alunos disporem de um telemóvel (mesmo que apenas em número suficiente para se constituírem grupos de trabalho). Se estes argumentos expostos não forem suficientemente sólidos, acreditamos que eventuais dúvidas podem ser dissipadas a partir do momento em que afirmarmos que o uso do telemóvel se justifica, de igual modo, pela necessidade de proceder à leitura dos QR Codes presentes num dos manuais, isto porque, apesar de a leitura estar ao alcance das potencialidade de outros dispositivos, o certo é que "usar um scanner ou um gerador de código QR em um smartphone é mais fácil porque está sempre à mão" (ME-QR, 2023, *online*).

Aclarada esta primeira dimensão, importa agora determo-nos na relação quantidade-qualidade que encabeça o conjunto de atividades recomendadas pelos dois manuais analisados. Tendo, uma vez mais, em atenção a relevância de as investigações contribuírem para a avaliação do panorama registado e, neste caso, na medida do possível, para a melhoria do mesmo, vale ressalvar que, no nosso entendimento, as propostas apresentadas pelos manuais, ainda que em grande número, evidenciam algumas lacunas. Considerando que as limitações detetadas podem ser facilmente colmatadas e que o desígnio da nossa abordagem assenta, precisamente, na tentativa de cooperar com esse processo, julgamos pertinente mencionar que, no caso do manual *Entre Tempos 12,* o aprimoramento das tarefas preconizadas pode passar por uma maior heterogeneidade, isto porque, tal como a tabela que elaboramos comprova (Anexo 1), 66 das propostas (de um total de 109) remetem para a visualização de vídeos disponibilizados pelo manual interativo – vídeos estes que se não forem trabalhados em conformidade com os paradigmas construtivistas e em contexto *mobile learning*, podem, inclusivamente, ficar limitados à projeção de imagens que ilustram um discurso proferido por outra pessoa que não o professor e, assim sendo, a uma utilização dos

vídeos meramente para "brilharetes esporádicos" (Cruz, 2009, p. 79) – que no caso do manual *Novo Linhas da História 12* o enriquecimento do conjunto de propostas apresentadas (Anexo 2) poderia passar pela integração de sugestão de pesquisa – uma vez que a única pesquisa que as atividades envolvem é a simples digitação do nome do áudio/vídeo/documentário/filme no manual interativo, no *Youtube* ou na plataforma *RTP Ensina* –; e, ainda que, ambos os manuais sairiam a ganhar com uma maior especificação e orientação das atividades apresentadas – isto porque, se por um lado, no manual *Entre Tempos 12* verificamos que 11 das 12 sugestões de pesquisa na *internet* remetem para uma pesquisa livre que, apesar de estimular a autonomia dos alunos, comporta riscos como é o caso da consulta de fontes não fidedignas que podem comprometer a construção do conhecimento histórico, por outro, no manual *Novo Linhas da História 12* registamos alguns problemas em atividades de consulta de vídeo no *Youtube* que, graças à ausência de informação, direcionam os professores e os alunos para resultados de pesquisa que não expressam concretamente o vídeo que a editora aconselha[21]. Note-se que estas sugestões que apresentamos não resultam de um capricho da nossa parte nem tão-pouco de uma vontade de implementar a visão que detemos sobre o *mobile learning*. Resultam, isso sim, de uma tentativa de articular o *mobile learning* com as Aprendizagens Essenciais de História A, nomeadamente com a intenção de colocar os alunos a "pesquisar, de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos" (AE de História A, 2018, p. 3), de os incitar a "analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado" (AE de História A, 2018, p. 3) e de os instigar a "desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais" (AE de História A, 2018, p. 4).

[21] De modo a patentear um exemplo elucidativo desta afirmação, refira-se o caso de uma atividade cujas instruções apenas remetem para a consulta do vídeo "Cubismo", ou seja, que remetem para um título demasiado amplo para uma pesquisa no *Youtube*.

Não ignorando as lacunas expostas e as possibilidades da remediação, consideramos que as mesmas devem ser interpretadas como uma parte integrante e inevitável do processo de mudança. Assim sendo, a principal conclusão que gostaríamos de destacar é a de que as falhas existem porque, efetivamente, as editoras têm empreendido esforços para apostar no uso do digital em sala de aula. Acreditamos, por isso, que, mesmo com alguns hiatos, as propostas incluídas nos manuais escolares são importantes para contrariar a tendência de os alunos utilizarem o manual "dentro de um modelo expositivo, de uma História acabada, para "decorar" e reproduzir no teste de avaliação" (Afonso, 2014, p. 171) e para aproximar o *mobile learning* de professores que, que pela escassez de informação assimilada sobre a temática na sua formação inicial, pela não comparência em ações de formação contínua ou até mesmo pela tecnofobia (Lencastre & Araújo, 2007, p. 3), pela desconfiança (Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 23) ou pelas diferenças geracionais[22] (Miguéns, 2022, p. 200), continuam a resistir à sua adoção.

3.2. Experiências de aprendizagem em contexto *mobile learning*.

Considerando que as propostas presentes nos manuais escolares não esgotam a pluralidade de caminhos pelos quais o uso do telemóvel permite enveredar, entendemos ser profícuo complementar o panorama declarado com a apresentação de atividades que primem, na nossa perspetiva, por uma maior manifestação da versatilidade que o dispositivo móvel pode conferir às aulas de História e da complexidade que o mesmo é capaz de lhes outorgar. Sem desmérito do trabalho vertido em artigos científicos que dão nota de exemplos das dimensões que desejamos clarificar ou da totalidade de dissertações e teses que dão igualmente nota dos

[22] Estas diferenças advêm do envelhecimento progressivo da classe, uma realidade que comprovamos facilmente a partir dos dados estatísticos apurados pelo "Relatório Estado da Educação 2021", o qual nos indica expressamente que ao nível do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário (os quais destacamos em virtude do contexto em que realizamos o presente Relatório de Estágio) "a percentagem de docentes de 50 ou mais anos [está] a ultrapassar os 50% em 2020/2021, tendo quase duplicado na década" (Miguéns, 2022, p. 200).

parâmetros mencionados, decidimos que, em virtude do enquadramento que demarca o presente Relatório de Estágio, seria oportuno centrar a nossa abordagem em atividades realizadas em contextos da mesma índole.

Ainda que tenhamos cingido a nossa pesquisa aos repositórios de dados das cinco universidades em que o Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário estão ativos, ou seja, ao Repositório da Universidade dos Açores, ao RepositóriUM da Universidade do Minho, ao Repositório Aberto da Universidade do Porto, ao Repositório Científico da Universidade de Coimbra, ao Repositório da Universidade de Lisboa e ao Repositório da Universidade Nova de Lisboa, verificamos que era impossível incluir no presente ponto uma menção (por mais breve que fosse) a todos os estudos que, de algum modo, se incluíam nos critérios que definimos. Assim sendo, antes de avançarmos para a veiculação das estratégias, deixamos um apontamento para esclarecer que o conjunto que iremos explanar constitui uma amostra da totalidade recolhida – amostra esta que distinguimos com base na notoriedade que envolve as estratégias pedagógico-didáticas em questão e na preocupação de apresentarmos exemplos que se enquadrem nos vários níveis de literacias dos professores. Note-se que, de modo a evitarmos uma sequência baseada em injustas avaliações do trabalho envolvido, iremos apresentar o conjunto selecionado de acordo com a ordem cronológica das publicações em que se encontram.

Começando, desde logo, por distanciar a conceção erradamente difundida de que a entrada dos dispositivos móveis no processo de ensino-aprendizagem, neste caso da História, foi inaugurada no decorrer dos primeiros surtos provocados pelo Covid-19 e acentuada pelo fecho das escolas no período subsequente, a pesquisa que efetuamos demonstrou-nos que no ano de 2015, isto é, cinco anos antes de a Organização Mundial de Saúde ter decretado estado de pandemia, já se registava a elaboração de uma aplicação móvel destinada a orientar os alunos durante uma visita de estudo realizada no âmbito da disciplina de História a quatro monumentos que integram a afamada Rota do Românico. Comprovando que o uso do dispositivo em prol da construção do conhecimento histórico se pode aliar à História local e que não precisa de se restringir às paredes da sala de aula, Cristiano Ferreira, idealizou e executou uma *app* (aplicação

móvel), denominada "VêsTudo", que, além de ceder, de forma gratuita e sem necessidade de conexão à *internet*, informações referentes aos locais que compunham a visita de estudo, divulgava, igualmente, dados fundamentais para a contextualização histórica dos mesmos no prisma da História da Europa (Ferreira, 2015, p. 66-73). Claro que compreendemos que nem todos os docentes estão dotados das apetências que a construção de uma *app* exige e até mesmo que nem todos estarão disponíveis para despender o tempo e o trabalho que exige, no entanto, julgamos que, na impossibilidade de o professor se debruçar sobre uma tarefa desta natureza, a estratégia apresentada serve, mais não seja, para advertir para a existência de aplicações a que os professores podem aceder através de plataformas como a *PlayStore* e aplicar nas suas aulas ou em atividades anexas às mesmas.

Nitidamente longínqua dos moldes em que o exemplo anterior decorreu, mas não muito distante desta realidade em termos de objetivos – uma vez que há uma comunhão no que se refere ao desenvolvimento do conhecimento histórico e à estimulação da literacia digital –, podemos dar nota da possibilidade de o telemóvel ser utilizado também como recurso de apoio à preparação de apresentações orais. À semelhança do trabalho empreendido por Ana Almeida, aquando da solicitação de apresentações orais, o professor pode fornecer aos alunos uma lista de ferramentas digitais com potencial para albergar os esquemas, as imagens ou o texto que os discentes considerem necessários para a orientação do seu discurso e para a compreensão da plateia. No caso da estratégia empreendida pela autora enunciada, a listagem, disponibilizada através de QR Codes, incluía a menção ao *Storybird* ao *Bubbl*, ao *WordArt*, ao *Pixton* e a *templates* de jornal, sendo que a proposta apresentada aos alunos passava pelo desafio de utilizarem uma ou mais destas ferramentas (Almeida, 2017, p. 31-33). Ainda que os dados apurados tenham patenteado algumas dificuldades advindas sobretudo de falhas da conexão à *internet*, salienta-se o facto de a atividade se articular com um exercício de expressão oral, de escrita, de criatividade e de competências digitais, ou seja, de competências que, tal como vimos no subponto 1.1, serão fundamentais para a vida dos alunos.

A multifuncionalidade do telemóvel na aula de História testemunha-se, de igual modo, com o seu emprego numa das dimensões indispensável no processo de ensino-aprendizagem: a avaliação formativa. Ainda que muitas vezes a aplicação do telemóvel em contexto avaliativo seja direcionada para o uso do *Kahoot!*, a verdade é que existe uma panóplia de plataformas elegíveis para cumprir esse efeito. É o caso da *Plickers*, que, tal como Beatriz Ferreira esclarece, avalia automaticamente as respostas dos alunos, apresenta dados estatísticos referentes às respostas certas e erradas, calcula as percentagens finais, regista (mensalmente) a progressão ou regressão individual de cada aluno e auxilia o professor a compreender o nível cognitivo dos discentes que realizam a atividade. Necessitando apenas da criação de um conjunto de questões atinentes aos conteúdos que se pretende avaliar, de um dispositivo móvel com acesso à i*nternet*, de um computador e da impressão dos cartões necessários à dinâmica (os quais apresentam quatros lados: A, B, C e D), a *Plickers* assenta na apresentação de perguntas às quais os alunos devem responder mediante o levantamento da parte do cartão que integra a letra que consideram constituir a resposta certa e na ulterior validação ou revogação das respostas dos alunos – sendo que a validação ou revogação é efetuada, no momento, através da captação da câmara do telemóvel aquando do seu direcionamento para a turma (Ferreira, 2018, p. 37-39). Distinguindo-se das demais propostas pelo facto de o telemóvel ser manuseado meramente pelo professor, cremos que esta opção poderá ser exequível para todos os docentes, incluindo os que se posicionam contra o uso do dispositivo por parte dos alunos.

A listagem continua com o esclarecimento da oportunidade de rentabilizar as ferramentas do telemóvel em prol da realização de visitas de estudo virtuais a espaços de interesse histórico que podem contribuir para o interesse e conhecimento histórico. Tendo por base o Relatório de Estágio de Isidro Pais – o único trabalho que encontramos dedicado à temática supracitada –, podemos ilustrar esta opção com o exemplo de uma estratégia pedagógico-didática incidente numa visita virtual à Assembleia da República a fim de os alunos assinalarem os símbolos da República dispostos na Sala do Senado e na Sala das Sessões. Servindo-se do telemóvel como instrumento de pesquisa, os alunos tiveram a oportunidade de aceder ao *website Parlamento* e de, a partir do mesmo,

contactarem com o património português, explorarem um espaço desconhecido por muitos e incrementarem o seu quadro epistemológico através da identificação dos símbolos da República solicitados pelo docente (por exemplo, as bandeiras ou os brasões) – símbolos estes que foram introduzidos por intermédio do apoio de uma apresentação *PowerPoint* que visava conceder as primeiras noções e de uma outra que procurava consolidar os dados recolhidos e a interligação entre os mesmos (Pais, 2022, p. 46-48).

Entre o conjunto de sugestões com as quais nos deparamos durante a nossa pesquisa – que qualquer professor pode realizar para se inspirar nas atividades descritas ou para as reproduzir – constam também atividades que procuram rentabilizar os benefícios do telemóvel para trabalhar conceitos inerentes às temáticas lecionadas. Veja-se o Relatório de Estágio de Tiago Reis que remete para a construção de uma nuvem de palavras na plataforma *Mentimeter,* uma plataforma a que todos os alunos acederam via telemóvel. Assente no desígnio de percecionar as características que os discentes ligavam ao movimento renascentista, a estratégia que, pedia a todos os alunos para inserirem três conceitos, permitiu que o docente averiguasse as informações que os alunos tinham retido na aula e que terminasse a aula com uma síntese (Reis, 2022, p. 69-70). Assumindo-se de modo particularmente útil para trabalhar conceitos-chave, cremos que estratégias desta natureza poderão ser realizadas no final da aula, num contexto de avaliação formativa, como foi a opção de Tiago Reis, ou então no início da aula para apurar os conhecimentos tácitos da turma – sendo que, nos casos em que o tempo permitir, a nuvem de palavas criada no início da aula poderá ser retomada no final da aula com o objetivo de avaliar a evolução registada.

Depois de já termos dado nota da viabilidade de estratégias pedagógico-didáticas que recorrem às funcionalidades do telemóvel para enriquecer visitas de estudo, auxiliar apresentações orais, avaliar formativamente os conhecimentos adquiridos e aprofundar conhecimentos a partir da exploração do património nacional, julgamos oportuno complementar a nossa abordagem com a explicação de que o dispositivo móvel mencionado também pode ser um aliado de atividades baseadas no *podcast*. Ainda que frequentemente associado às disciplinas linguísticas, o emprego do

telemóvel aliado ao *podcast* pode, tal como Estela Vieira atesta, ser aplicado na construção do conhecimento histórico a partir de propostas que envolvam os alunos na estruturação de uma narrativa histórica, na gravação da mesma em conformidade com os parâmetros que presidem à criação de ficheiros desta tipologia e na estimulação de competências como a criatividade, a escrita, a comunicação ou a literacia digital (Vieira, 2023, p. 129-132). Dado o reforço que concede à nossa argumentação e até mesmo à comprovação da mesma, não podemos deixar de salientar que a autora concedeu aos alunos a possibilidade de levarem a cabo a atividade com recurso ao computador ou ao telemóvel e que, de forma expressiva e esclarecedora, 81,5% preferiu o telemóvel (Vieira, 2023, p. 132).

Como cremos ser visível a partir do panorama descrito, sempre que todas as condições logísticas estejam reunidas (ou seja, que todos os alunos possuam um dispositivo e acesso à *internet* gratuitamente), o uso do telemóvel pode constituir uma mais-valia para o ensino da História.

Parte 2:

Enquadramento prático

“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.”

Paulo Freire

Ainda que o enquadramento teórico e o enquadramento prático se caracterizem por uma natureza dissemelhante e, por inerência, por uma resposta a objetivos distintos, o certo é que as mesmas se relacionam de forma intrínseca: o enquadramento teórico, numa primeira parte, aprofunda os conteúdos teóricos respeitantes à temática que norteia o Relatório e o enquadramento prático, numa segunda, analisa as opções metodológicas que o investigador seleciona a partir dos conhecimentos assimilados, pelo que podemos afirmar que o primeiro sustenta o segundo.

No seguimento do enunciado, cremos ter ficado clara a ideia de que o enquadramento prático irá assentar numa abordagem atinente às questões práticas da nossa investigação-ação e que na medida do aceitável num trabalho de cariz científico, o mesmo irá destacar-se por um caráter mais pessoal visível na ligação das estratégias que iremos apresentar com a nossa identidade enquanto professores, na substituição das estórias dentro da História por partilhas resultantes na nossa experiência durante a Iniciação à Prática Profissional[23] ou, ainda, por exemplo, na priorização de uma argumentação que, após a descrição do contexto da nossa intervenção, nomeadamente da caracterização da escola e das turmas com quem trabalhamos, descreva cronologicamente todo o processo que empreendemos. Por outras palavras, podemos dizer que "todo o processo que empreendemos" se traduzirá numa abordagem que irá procurar circundar em torno dos resultados inicialmente recolhidos para conhecermos melhor o contexto da nossa intervenção e as opções viáveis no mesmo, em torno das seis estratégias pedagógico-didáticas que idealizamos, planificamos e executamos e, posteriormente, em torno dos resultados apurados após a nossa intervenção.

[23] De modo a não interferir com a narrativa principal do trabalho, à semelhança do que aconteceu com as estórias dentro da História concebidas no enquadramento teórico, as partilhas referentes à Iniciação à Prática Profissional constarão dentro de caixa de textos.

1. "Hã? Onde? Quando? Quem?": o contexto da intervenção.

1.1. A Escola Secundária de Paredes

Acreditamos que a vida faz sentido quando é acompanhada de sonhos que a direcionam, de pessoas que nos inspiram e de locais que, pela ligação aos sonhos e às pessoas, nos encaminham. Acreditamos também que ao longo da nossa vida são escassos os locais que conjugam harmoniosamente estas três dimensões e que não raras vezes os mesmos se circunscrevem à nossa casa, onde crescemos com a família, e à nossa escola, onde crescemos com os professores. Deixando de lado as questões familiares – as quais, apesar de intrínsecas à nossa vida, desvirtuam o foco da presente abordagem – podemos afirmar que, no nosso caso, a escola representa, indubitavelmente, um dos locais da nossa vida. Guardamos com carinho todos as instituições educativas por onde passamos, todavia, entre esse conjunto temos de destacar a Escola Secundária de Paredes, a escola que assistiu ao florescer dos nossos sonhos, numa altura em que a História se tornou uma paixão e o Ensino uma certeza, e a escola que assistiu à concretização dos mesmos, numa altura em que regressamos para realizar a Iniciação à Prática Profissional. A Joana que assistia às aulas dos professores estagiários de História e ansiava estar no seu lugar realizou o seu estágio, curiosamente, no mesmo local; a Joana que, ainda aluna do ensino secundário, assistia às atentas observações do professor Luís Alberto Alves aquando das supervisões foi, anos mais tarde, sua aluna durante a licenciatura e a Joana que um dia se cruzou com a professora Cláudia Pinto Ribeiro numa das várias atividades organizadas pelo núcleo de estágio foi não só sua aluna como, inclusivamente, sua orientanda. A tudo isto assistiram as paredes da ilustre Escola Secundária de Paredes.

A partilha previamente apresentada configura uma partilha inerente à história: à história de quem frequentou a Escola Secundária de Paredes durante parte da sua

vida, de uma instituição que dá vida à vida dos que a frequentam e de um legado que, ao longo dos seus 50 anos, marcou, certamente, muitas histórias de vida!

Tratando-se de uma escola cinquentenária, facilmente compreendemos que a mesma carrega uma longa história e um amplo conjunto de vicissitudes, pelo que, de modo a contextualizar o leitor, consideramos oportuno revisitá-las. À luz do enunciado, importa começar por dizer que a sua atividade teve início, a 10 de outubro de 1972, num edifício que, atendendo às manifestações concelhias, foi cedido à Câmara Municipal de Paredes pelo Comendador Abílio de Seabra. Cedido especificamente com a finalidade educativa, o Palacete dos Viscondes de Paredes – atualmente designado de Palacete da Granja ou Casa da Cultura – foi, em virtude da condição explicitada, o espaço que albergou a Secção Liceal até maio de 1975 e o espaço que, doravante, acolheu os primeiros anos da Escola criada pelo Decreto-Lei n.º 260-B/75, de 26 de maio. Ainda que se revista de uma enorme importância na génese da Escola Secundária de Paredes, a verdade é que, fruto da passagem do tempo e das mudanças acarretadas pelo mesmo, a escola acabou por sair do Palacete e por se deslocar para a Rua António Araújo onde permanece até à atualidade: primeiramente num edifício que se manteve até 2009 e daí em diante num espaço que, apesar de manter algumas das suas bases, foi remodelado ao abrigo do plano de requalificação projetado pela *Parque Escolar* (PE, 2014, p. 2).

Figura 1: Entrada da Escola Secundária de Paredes na atualidade. Autoria própria.

A nossa ligação à história levar-nos-ia a aprofundar, ainda mais, o panorama descrito e a detalhar todas as mudanças ocorridas ao longo de uma história que, contando 50 anos, já vai longa, todavia, longo vai já também o presente Relatório, pelo que nos vemos forçados a circunscrever a contextualização histórica aos dados apresentados e a avançar para uma explicitação atinente a outros parâmetros igualmente importantes para a inteligibilidade do contexto em que a nossa Iniciação à Prática Profissional decorreu, nomeadamente para informações referentes às infraestruturas e aos recursos humanos que marcam o presente da escola.

Começando por nos focar nas questões arquitetónicas, nos recursos materiais e nos equipamentos, iniciamos por esclarecer que, na sequência das intervenções da *Parque Escolar*, a Escola Secundária de Paredes tornou-se uma "escola mais moderna, mais equipada, mais apelativa e mais preparada para prestar um serviço educativo de qualidade" (PE, 2014, p. 1). Comprova-o, desde logo, a avultada quantidade de espaços que, ao longo dos seis pavilhões, acolhem as salas de aula convencionais, os laboratórios de Física, de Química e de Biologia, o gimnodesportivo, as duas salas de ginástica, as salas de Educação Visual, as salas de preparação, as salas de informática, a sala multimédia, o gabinete do encarregado operacional, os serviços administrativos, a receção, o anfiteatro, o auditório, o gabinete do psicólogo, o bufete, o refeitório, a papelaria, a reprografia, as salas de atendimento aos encarregados de educação, a sala de alunos, a sala do pessoal não docente, a biblioteca, a enfermaria, a sala de professores, as salas de trabalho dos professores, algumas salas de reuniões e a direção da escola (PE, 2014, p. 1). Não obstante o facto de a quantidade elencada constituir um fator positivo, consideramos que o fator de maior peso reside nas excelentes condições de trabalho que esses espaços oferecem, isto porque, além do zelo que denotamos para com a sua preservação, da estética cuidada e da organização, sobreleva-se, no nosso entendimento, a adaptação que os mesmos apresentam face à era digital através da disponibilização de computadores e videoprojectores/televisores em todas as salas, da presença de vinte salas com quadros interativos, da disponibilização de colunas de som ou, ainda, da possibilidade de, salvo raras exceções, nos ligarmos à *internet* em todos os espaços da escola.

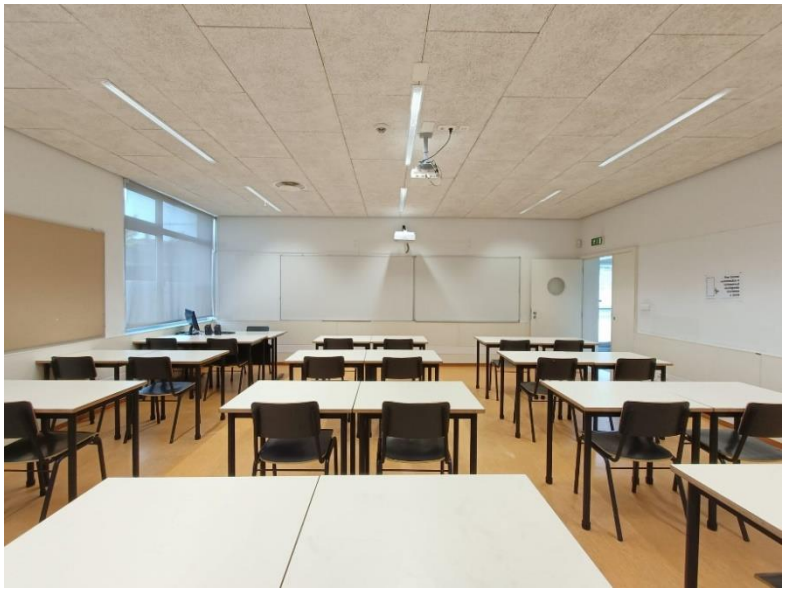


Figura 2: Sala de aula onde se realizou a nossa primeira regência. Autoria própria.

Figura 3: Sala de aula onde se realizou a nossa segunda regência. Autoria própria.

Importa agora tecer algumas considerações em relação aos recursos humanos que as compunham e que delas usufruíam. Neste sentido, vale ressalvar que no ano letivo de 2022/2023, a escola contava com 136 professores (120 do quadro da escola, sete em mobilidade interna e um contratado com horário anual completo) e com um

corpo não docente que se subdividia em 46 colaboradores (três psicólogos, 11 assistentes técnicos e 32 assistentes operacionais). No seu conjunto, o corpo docente e não docente trabalhava para servir um total de 1481 alunos (distribuídos por 30 turmas do 3.º ciclo do ensino básico, 28 turmas do ensino secundário regular e duas turmas do ensino profissional) (PAA, 2023, p. 1-2), um valor que quando cruzado com a informação de que o concelho de Paredes regista 5893 alunos (Pordata, 2021, *online*) corrobora o facto de a Escola Secundária de Paredes, a única escola não agrupada do concelho e a única da cidade cuja oferta educativa engloba o ensino secundário, "assumir um importante papel no mapa escolar, como se pode constatar pela forte procura, sobretudo no ensino secundário, por parte de alunos vindos das diferentes freguesias do concelho e de outros concelhos vizinhos" (PE, 2014, p. 7).

Embora consideremos que o panorama descrito tenha clarificado a relação que a Escola Secundária de Paredes estabelecia com as necessidades da sociedade digital, a verdade é que, dada a temática da nossa investigação-ação, consideramos necessário aprofundar algumas questões que, como veremos, além de darem seguimento à abordagem empreendida neste ponto, justificam, desde já, a pertinência das estratégias que explanaremos no ponto 3. Julgamos pertinente começar por salientar que esta ligação se torna facilmente inteligível a partir da análise do Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE)[24], "um instrumento de reflexão e de mudança de práticas que procura potenciar na escola os processos de inovação através do digital e adequá-los aos desafios atuais da sociedade, tendo em consideração o contexto específico da ESP" (Escola Secundária de Paredes, 2021, *online*) e as linhas orientadoras elaboradas pela Comissão Europeia. Entre o conjunto de conclusões apuradas a partir da aplicação das ferramentas de diagnóstico Check-in e SELFIE[25] e das reflexões apresentadas pela equipa responsável pela coordenação do PADDE (Equipa de Desenvolvimento Digital), constam informações que nos indicam que "os professores

[24] O Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola trata-se de um instrumento que emana dos objetivos do Programa para a Transformação Digital das Escolas e, por inerência, dos propósitos do Plano de Ação para a Transição Digital aludido no ponto 1.

[25] Desenvolvidas no âmbito do DigCompEdu e do DigCompOrg, dois documentos elaborados no seio da Comissão Europeia.

da Escola Secundária de Paredes ainda não aplicam consistentemente as ferramentas digitais que têm à sua disposição nos processos relacionados com as referidas áreas nem na promoção das competências digitais dos seus alunos" (PADDE, 2021, p. 6) ou, ainda, que "o número de professores ainda é baixo quando se trata, por exemplo, de (…) usar tecnologias digitais para proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizagem personalizadas ou de ensinar os alunos a usar as tecnologias digitais de forma segura e responsável" (PADDE, 2021, p. 6). Face ao exposto, não surpreende que um dos objetivos que o PADDE aponta seja, precisamente, o de "capacitar os professores e os alunos e incentivar as práticas pedagógicas que incluam o digital", que a escola tenha empreendido esforços no sentido de contrariar a tendência assinalada e que, a propósito dessa diligência, a Escola Secundária de Paredes tenha recebido o Selo de Bronze no âmbito da certificação *eSafety Label*, uma iniciativa europeia "de certificação e de apoio que procura promover um ambiente seguro e enriquecedor, bem como o acesso seguro às tecnologias digitais, como parte da experiência de ensino e aprendizagem" (Escola Secundária de Paredes, 2021, *online*).

1.2. As turmas

Constituindo peças-chave no processo de ensino-aprendizagem, os alunos representam, no nosso entendimento, o início e o fim da cadeia escolar, a causa e a consequência do nosso trabalho e o impulso e o reflexo da nossa prática. Trabalhamos por eles e para eles e quem defender o contrário, provavelmente, não compreende a essência do ensino, a beleza que o compõe e a dificuldade que comporta. Precisamente por esse motivo, apesar de reconhecermos que a descrição das infraestruturas da escola apresentada no ponto anterior é essencial para a inteligibilidade dos moldes em que a nossa Iniciação à Prática Profissional decorreu, consideramos que a mesma só ganha significado quando associada à caracterização das turmas que compuseram o ponto central das nossas intervenções.

Na sequência da explanação do objetivo que orienta o presente ponto, vale ressalvar que o enquadramento prático que agora apresentamos gravita em torno das

intervenções pedagógico-didáticas que aplicamos nas duas turmas atribuídas à nossa professora cooperante, a professora Paula Correia[26]. Falamos de duas turmas de 12.º ano do Curso Científico-Humanístico, de duas turmas a quem lecionamos a disciplina de História A e de duas turmas que, como veremos de seguida, transparecem características versas. Dada a necessidade de zelarmos pelas máximas éticas, nomeadamente pela confidencialidade dos dados e pelo anonimato dos envolvidos, ao longo da nossa argumentação iremos referir-nos às turmas como sendo a "turma android" e a "turma iOS" – duas denominações que elegemos com base na relação que estabelecem com o tema central do nosso Relatório (uma vez que remetem para os dois sistemas operacionais mais usados nos telemóveis a nível mundial) e com a ligação que forjam com a heterogeneidade das turmas (isto porque, o sistema *android* e o sistema *iOS* regem-se por dinâmicas distintas, por vezes até mesmo opostas).

Sem que a ordem apresentada traduza um grau de relevância ou de maior afeição, podemos inaugurar a caraterização das duas turmas com a descrição da "turma android", a primeira a quem lecionamos. Procurando salientar os dados principais, importa referir, desde logo, que a "turma android" era inicialmente constituída por 22 elementos e dizemos "inicialmente" porque, de facto, em virtude da saída de um aluno (que apenas assistia às aulas na condição de aluno não-inscrito), a partir do 2.º período a turma viu-se reduzida a um total de 21 membros. Assumindo como referencial o panorama denotado na fase inicial do ano letivo – uma opção que, para estes dados em específico, nos parece viável tendo em conta que esse foi o cenário verificado nas nossas primeiras intervenções – vale destacar que o conjunto mencionado era composto por 13 raparigas e por nove rapazes, que a idade média assentava nos 17,6 anos e que uma aluna dispunha de medidas seletivas.

Ainda que com algumas oscilações ao longo do ano letivo, tratava-se de uma turma com um aproveitamento académico passível de ser enquadrado no nível "bom",

[26] Importa referir que durante a nossa Iniciação à Prática Profissional tivemos a oportunidade de lecionar a uma terceira turma, também ela de 12.º ano, todavia, para efeitos de investigação apenas nos é permitido debruçar sobre as turmas a carga da nossa professora cooperante. Ainda assim, não podemos deixar de dizer que guardamos com apreço a disponibilidade demonstrada pela professora titular da turma em questão e o enorme carinho com que a turma sempre nos acolheu.

isto porque, não obstante o facto de a média do 1.º período na disciplina de História A ter sido de 11,43 valores e de seis alunos terem obtido classificações inferiores a 10, verificamos que no 3.º período a média aumentou para os 13,2 valores, que todas as classificações foram iguais ou superiores a dez valores e que, inclusivamente, quatro alunos conseguiram alcançar a marca dos 18 valores.

Os 700 minutos que lecionamos à "turma android" permitem-nos, ainda, completar a sua caracterização com a informação de que em termos de comportamento, de um modo geral, a turma destacava-se pelo respeito demonstrado para com os docentes, pela atitude empática e pela postura extrovertida e negativamente pela participação ativa centrada num número restrito de alunos (o qual contrastava com a maioria da turma que só participava com o estímulo dos professores), pelo incumprimento da pontualidade, pela incapacidade de permanecerem concentrados parte significativa da aula e pela execução das tarefas num ritmo relativamente moroso. É, sobretudo, em virtude da abertura demonstrada – a qual resultava da empatia e da extroversão – que associamos a turma retratada ao sistema *android*, um sistema operacional que prima por uma política de maior liberdade e pela associação a uma multiplicidade de marcas.

Passando agora para a "turma iOS", interessa começar por evidenciar que, embora no começo do ano letivo a turma contabilizasse um total de 30 alunos, o certo é que, na sequência da transferência de um aluno para outra instituição educativa durante o 1.º período, a turma acabou por, na maior parte do ano, registar a presença de 29 alunos – um valor que nos permite afirmar que estávamos perante uma turma "grande". No que concerne a dados numéricos atinentes à composição da turma, podemos, de igual modo, adicionar o facto de o grupo integrar 19 raparigas e 11 rapazes, de a média de idades do conjunto repousar sobre os 17 anos e de a turma incluir um aluno com medidas seletivas e um aluno com medidas adicionais.

No que concerne às classificações alcançadas na disciplina de História A cumpre destacar que o aproveitamento académico da "turma iOS" se enquadra nos parâmetros do nível "bom", isto porque, não ignorando o facto de a média obtida no final do 1.º período na disciplina de História ter sido de 11,68 valores e de quatro alunos terem

registado uma classificação negativa, o certo é que no final do 3.º período a turma assinalou um aumento da média para 13, 75 valores, uma recuperação das negativas anteriormente obtidas e um total de quatro alunos com uma classificação de 19 valores.

Ao longo dos 800 minutos que lecionamos à "turma iOS" (mais 100 minutos que à "turma android" meramente devido a questões inerentes ao horário) constatamos que, de forma mais ou menos contínua, a turma se destacou pelo respeito para com os professores, pela atitude empática, pela demonstração maioritária de maturidade e por um ritmo de trabalho estável e negativamente pela participação ativa limitada a um pequeno núcleo de alunos e pela postura mais reservada, a qual consideramos como negativa por acreditarmos que influenciava a observação referente à participação. É, em grande medida, na sequência desta última característica, que aponta para uma maior reserva, que conotamos esta turma com o sistema iOS, um sistema operacional que se associa a uma política de exclusividade e fechamento.

2. "Podemos começar?": o inquérito por questionário inicial

2.1. A escolha (fundamentada) do inquérito inicial

Ainda que o primeiro ano do mestrado procure preparar-nos da melhor forma possível para a Iniciação à Prática Profissional, a verdade é que o conhecimento teórico apreendido não nos distanciou das dúvidas, das incertezas e das inquietações que marcaram o início desta caminhada. Conhecíamos o ponto de partida, sabíamos o ponto ao qual queríamos chegar e entendíamos as linhas orientadoras que, regra geral, deveríamos seguir. Todavia, nenhuma destas constatações nos isentou de experienciar dias que oscilaram entre o fascínio e o medo e entre a ansiedade e a curiosidade. Estávamos fascinados com a aproximação da concretização do nosso sonho de nos tornarmos docentes de

História, assustados com a possibilidade de não estarmos à altura do desafio a que nos tínhamos proposto, ansiosos com a oportunidade de ensinar tudo o que, durante anos, tínhamos aprendido e curiosos – muito curiosos mesmo – para conhecermos a nossa identidade enquanto professores e para percebermos a trajetória que poderíamos traçar conjuntamente! À luz do enunciado, cremos, portanto, que não será surpreendente confidenciarmos que durante os meses que antecederam setembro (de 2022) nos vimos sobrevados por uma vontade colossal de começar o estágio e que, em grande medida, a mesma se tenha prolongado até outubro (de 2023), ou seja, até à altura em que depois dos primeiros contactos com a turma, depois das primeiras observações e depois da primeira recolha de informações indispensáveis para a nossa prática – sobre as quais falaremos de seguida, ao longo deste ponto – começamos a projetar o caminho pelo qual poderíamos enveredar! A espera foi grande e só queríamos começar!

Ainda que o ponto anterior, atinente à caracterização da escola e das turmas, seja o precursor da abertura do enquadramento prático, reconhecemos que, em boa verdade, só a partir deste segundo ponto é que seremos capazes de compreender a indissociabilidade denotada entre a teoria, centralizada na primeira parte do nosso estudo, e a pesquisa empírica, que explicitaremos nesta segunda parte. E por que motivo é que afirmamos que só a partir deste segundo ponto é que seremos capazes de compreender a indissociabilidade denotada entre a teoria e a pesquisa empírica? Porque se, por um lado, a descrição do contexto da nossa intervenção aponta para uma abordagem assente na consulta dos documentos normativos da instituição educativa e, em grande medida, na nossa observação, ou seja, numa abordagem isenta do panorama anteriormente apontado, por outro, a explicitação do mecanismo de recolha de dados selecionado pressupõe uma total ligação à bibliografia: à bibliografia precedentemente referenciada, uma vez que nos permite assimilar as perspetivas de múltiplos autores que, tal como nós, se debruçaram sobre a educação digital, o *mobile learning* e, de modo particular, sobre o uso do telemóvel na aula de História, e à bibliografia que de agora

em diante iremos referenciar, uma vez que nos concede linhas orientadoras acerca das técnicas de investigação a seguir e das técnicas de investigação a evitar.

Por outras palavras, a ligação explicitada no parágrafo anterior torna-se inteligível quando relembramos que, na parte teórica, alguns dos autores já citados advertem para o facto de o telemóvel só poder ser rentabilizado enquanto ferramenta de trabalho quando toda a turma logra de um dispositivo e se faz acompanhar do mesmo para a escola, quando percebemos que dessa advertência se depreende a necessidade de apurar esses dados perante os alunos com quem trabalhamos e quando, na prática, percebemos que precisamos de aplicar uma técnica de investigação com potencial para nos auxiliar a recolher a informação.

Conscientes de que a aplicação de uma técnica de investigação requer uma cuidadosa seleção e uma complexa estruturação, começamos por consultar bibliografia que, por se dedicar ao aclaramento do processo de investigação em ciências sociais, nos poderia elucidar. A leitura empreendida demonstrou-nos que, dependendo de fatores como o objetivo da investigação, o tipo de resultados esperados, o tempo disponível para a execução do estudo, as limitações inerentes às investigações conduzidas por um único investigador ou até mesmo as conceções que o investigador detém sobre o mundo que o rodeia (Santos & Henriques, 2021, p. 6), existe sempre uma técnica que se adequa com maior acuidade ao nosso trabalho (o que, sublinhe-se, não se confunde, de todo, com o facto de técnica ser mais correta ou menos correta que outras). Não surpreende, portanto, que após avançarmos nas leituras, tenhamos verificado que, de facto, entre as várias possibilidades eramos capazes de eleger uma técnica que, pelo maior nível de adequação, representava o caminho mais fiável. Referimo-nos ao inquérito por questionário, um instrumento de recolha que prima por ser "aplicado a um conjunto de indivíduos (inquiridos), sobre os quais se pretende recolher informações (dados) para analisar, interpretar e retirar conclusões, tendo em vista responder aos objetivos da investigação" (Santos & Henriques, 2021, p. 10).

Embora se trate de uma das técnicas de recolha de informação mais utilizadas na investigação educacional (Santos & Henriques, 2021, p .7), à semelhança do que acontece com as demais, o inquérito por questionário apresenta vantagens,

desvantagens e a demanda de alguns cuidados – pelo que consideramos importante tecer algumas considerações em relação a estas três dimensões.

Iniciando este esclarecimento com a alusão às vantagens, podemos avançar com a informação de que entre o conjunto mencionado pelos especialistas consta a possibilidade de quantificar uma pluralidade de dados e de proceder, subsequentemente à análise de múltiplas correlações (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 188); a rapidez com que permite o investigador obter respostas; o distanciamento da inibição não raras vezes verificada quando as questões são respondidas de forma oral (como nas entrevistas) e não escrita; ou, por exemplo, os baixos custos envolvidos (Santos & Henriques, 2021, p. 30), ou seja, um composto de características que consideramos benéficas para a investigação-ação que pretendíamos realizar.

Note-se, contudo, que, malgrado as vantagens enunciadas, o investigador não pode pender para um endeusamento que obstaculize a perceção das desvantagens, isto porque, efetivamente, elas existem e, tal como a bibliografia alerta, não devem ser ignoradas (Santos & Henriques, 2021, p. 30). Dessarte, vale sobrelevar que as obras analisadas dão nota do facto de o inquérito por questionário se ligar à impossibilidade de patentear recursos para motivar os inquiridos a responderem às questões, à probabilidade de algumas respostas obtidas serem superficiais ou, ainda à frágil credibilidade dos dados apurados (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 188).

Para que as vantagens patenteadas se efetivem e para que as desvantagens anotadas sejam evitadas, o inquérito por questionário deve atender a uma série de cuidados que começam, desde logo, na formulação das questões a incluir. Partindo do pressuposto de que "qualquer erro ou enviesamento introduzido nesta fase, tem consequências negativas sobre todo o seu desenvolvimento ulterior" (Dias, 1994, p. 16), segundo José Rui Santos e Susana Henriques, as questões devem: ser curtas; usar palavras e sintaxes simples; adotar afirmações imparciais; distanciar respostas que impliquem o "politicamente correto"; e evitar frases na negação, frases que denotem a presença de afetividade ou frases indissociáveis de juízos de valor (Santos & Henriques, 2021, p.30). A par destas circunspeções referentes à redação das perguntas, os dois autores mencionados indicam que as opções de resposta, no caso das questões

fechadas, devem salvaguardar uma lista capaz de cobrir todas as possíveis respostas dos inquiridos e de incorporar as opções "não sei", "outras respostas" ou até mesmo "não responde", sendo que estas três últimas devem ser utilizadas com precaução e de modo a não permitir que as mesmas sejam usadas meramente escape (Dias, 1994, p. 18).

Desta feita, depois de nos termos dotado do conhecimento necessário para proceder à escolha do inquérito por questionário de forma fundamentada e de termos contactado com os cuidados basilares, julgamos que estavam reunidas todas as condições para avançarmos para a estruturação do inquérito por questionário que pretendíamos aplicar nas duas turmas a fim de averiguar se havia condições materiais para realizar atividades de *mobile learning* suportadas pelo telemóvel, para procurar compreender se os alunos já tinham tido essa experiência em anos anteriores e para perceber a opinião dos mesmos em relação a essa hipótese.

À vista destes objetivos, procuramos, então, conceber, de forma consciente e acautelada, um inquérito por questionário que, acima de tudo, primasse por ser incisivo e eficaz. Assim sendo, elaboramos oito questões, seis fechadas e duas semi-abertas, sendo que, em virtude dos objetivos traçados, as três primeiras questões apontavam para questões materiais e logísticas, as três seguintes remetiam para a experiência dos alunos com o uso do telemóvel em aula e as duas últimas eram referentes à opinião dos alunos. Note-se, ainda, que a estas perguntas, somava-se, logo no início, a solicitação do nome do inquirido e da turma a que pertencia, ou seja, de dois dados que, tal como informamos os alunos, apenas seriam acedidos por nós, na qualidade de investigadores, para procedermos à resolução de algum problema material, para efetuarmos a comparação de dados e para analisarmos a evolução das opiniões e, portanto, de dois dados que, por questões éticas, seriam devidamente protegidos no trabalho final sob a garantia de confidencialidade e anonimato dos respondentes.

A par dos esclarecimentos avançados, importa, de igual modo, mencionar que, uma vez que queríamos aplicar o inquérito em sala de aula, de forma direta, – uma opção que nos pareceu mais segura para garantir que recolhíamos os dados de todos os alunos – decidimos estruturá-lo em formato papel e em tamanho A5. Note-se que, embora, numa primeira instância, estas duas últimas decisões possam parecer ilógicas,

a verdade é que as mesmas foram pensadas ao mais ínfimo pormenor e, assim sendo, facilmente explicamos as nossas decisões: por um lado, decidimos aplicar o inquérito em formato papel porque não fazia sentido algum pedirmos aos alunos para responderem ao inquérito num *Google Forms*, por exemplo, em que necessitavam de um telemóvel e de acesso à *internet* da escola, sendo que um dos propósitos do inquérito era, precisamente, verificar se todos os alunos se faziam acompanhar do telemóvel para a escola e se se conseguiam conectar à *internet* da escola; por outro lado, escolhemos conceber o inquérito num formato A5 porque, atendendo ao facto de a bibliografia dar nota das poucas alternativas para cativar os inquiridos, consideramos que o formato A5 imprimido frente e verso, ao ser mais pequeno que a tradicional folha A4, poderia ilusoriamente transparecer a ideia de que se preenchia de modo mais célere e, dessa forma, contribuir para motivar os inquiridos (ver anexo 3).

Após todo o processo descrito, o inquérito por questionário foi aplicado nas duas turmas no dia 25 de outubro de 2022, uma data que selecionamos com base na compatibilidade de horário dos intervenientes e na imprescindibilidade de o aplicarmos antes de darmos início à nossa intervenção.

2.2. Os dados apurados através do inquérito por questionário inicial

Terminado o esclarecimento em torno dos argumentos que estiveram na base da escolha do inquérito por questionário e o aclaramento dos raciocínios que nos acompanharam durante o processo de estruturação do mesmo, é, agora, tempo de apresentar os resultados inicialmente apurados. Não podemos, no entanto, avançar, sem antes referir que os dados que iremos expor correspondem à soma dos dados recolhidos nas duas turmas com quem trabalhamos – uma decisão que nos parece adequada dada a necessidade de evitarmos as repetições indissociáveis das análises individuais e dada a importância que concedemos à soma das turmas como o conjunto inerente à nossa intervenção –; sem esclarecermos que, não obstante a junção das duas turmas, em casos de maior significância ou disparidade poderemos particularizar alguma situação; e, ainda, sem explicitar que, apesar de o inquérito ter sido respondido

por 52 alunos (os 52 que à data da aplicação compunham a "turma android" e a "turma iOS"), a verdade é que um dos inquéritos, correspondente a um dos alunos que usufruía de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, comportava dados que comprometiam a validade e a fidedignidade dos números do estudo, pelo que, para efeitos de investigação, contabilizamos 51 inquéritos por questionário.

Passando, então, à análise dos dados recolhidos a partir do inquérito inicial, importa começar por dizer que, de modo a priorizarmos uma lógica sequencial, começamos por interrogar os alunos acerca daquela que, no nosso entendimento, se assume como uma das questões mais imperativas num trabalho deste cariz: "tens telemóvel próprio?". Os dados recolhidos demonstraram-nos que as respostas foram unânimes e, podemos até mesmo dizer, esmagadoras, isto porque, num universo de 51 dados apurados, todos, ou seja, 100% dos inquiridos, selecionarem a opção "sim". Ainda que não possamos tender para uma via especulativa, cremos ser plausível acrescentar que, além de unânimes e de esmagadoras, as respostas analisadas foram, em certa medida, expectáveis. E por que motivo é que dizemos que foram expectáveis? Porque a bibliografia citada no enquadramento teórica apontava, de forma inequívoca, para a ubiquidade do telemóvel na era digital e porque a observação que vínhamos a empreender desde o início do ano apresentava indícios do cenário que acabamos por confirmar.

Embora as respostas à primeira questão tivessem sido animadoras, o certo é que, as mesmas só se revestiam de importância caso a posse de um telemóvel fosse sinónimo de o transportar para o único local que, para o estudo, nos interessava, ou seja, para a escola. Dessarte, para que não subsistissem dúvidas, na segunda questão interrogamos os alunos nesse sentido. As respostas apresentadas à pergunta "fazes-te acompanhar do telemóvel para a escola?" demonstraram-nos que, efetivamente, havia uma coincidência entre as duas dimensões, isto porque o cenário de respostas incidia sobre um total de 50 alunos (98%) que responderam "sim" e de um aluno (2%) que respondeu "não".

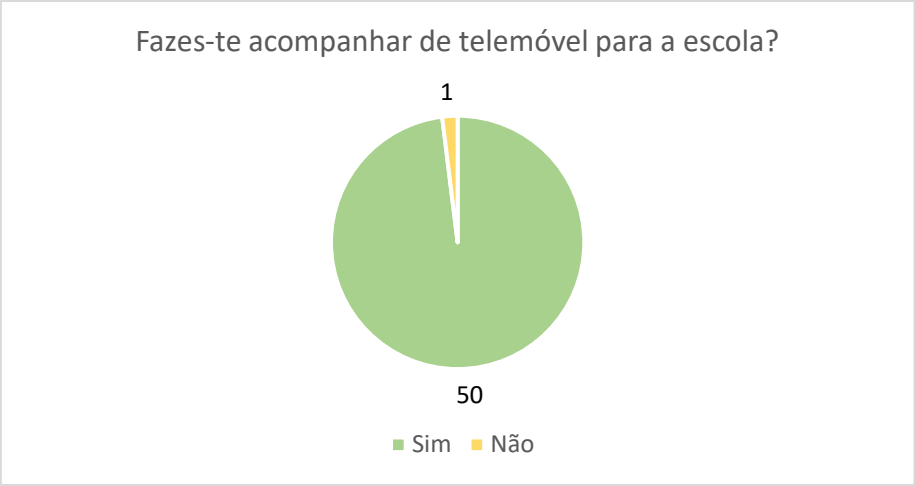


Gráfico 1: Distribuição das respostas à questão 2.

Perante os dados apresentados compreendemos que, embora, de facto, a quase totalidade dos alunos tivessem respondido afirmativamente, a verdade é que o aluno que tinha respondido negativamente já era o suficiente para não avançarmos com estratégias suportadas pelo telemóvel que fossem acessíveis a todos os alunos da sua turma, neste caso, da "turma android", pelo que confessamos que neste momento nos vimos perante a possibilidade de ter de abandonar a temática sobre a qual nos vínhamos a debruçar ou de ter que a aplicar somente na "turma iOS". Detínhamos, no entanto, uma informação que não nos fez inverter a marcha nesse instante: a solicitação do nome – colocada, entre outros fatores, para nos ajudar a averiguar este tipo de questões logísticas – permitiu-nos identificar o aluno em questão e perceber que a observação direta que empreendíamos nos momentos que antecediam e precediam os intervalos não era coincidente com a resposta porque, na verdade, o aluno fazia-se acompanhar do telemóvel. Para salvaguardar todos os cenários decidimos falar com o aluno em questão. Após, sem qualquer tipo de julgamento, o interrogarmos, percebemos rapidamente que a resposta que o mesmo havia fornecido advinha do facto de, por motivos de avaria, o aluno não ter levado o telemóvel para a escola no dia em que realizou o inquérito por questionário, pelo que nos esclareceu que regra geral se faz acompanhar do mesmo diariamente. Assim sendo, ainda que a recolha do inquérito

inicial denote o dado de um aluno que não se fazia acompanhar do telemóvel (um dado que não podemos ocultar porque, efetivamente, foi a resposta apresentada no inquérito), gostaríamos de salientar que podemos assumir que os 98% assinalados eram, na verdade, 100% – um valor que acaba por comprovar a ideia de Adelina Moura quando, como já citado na introdução do Relatório, nos diz que "os utilizadores mais jovens veem o telemóvel ou *smartphone* como o cordão umbilical que os mantem conectados com o mundo exterior" (MOURA, 2014, p. 4) e que, à luz dessa relação intrínseca, se fazem acompanhar sempre do mesmo.

Reconhecendo que, salvo raras exceções, os telemóveis só poderiam ser utilizados em prol da construção do conhecimento histórico e do desenvolvimento das competências do século XXI se estivessem conectados com a *internet* e tendo em conta que a Escola Secundária de Paredes disponibiliza, via *wi-fi,* o acesso à *internet* a toda a comunidade educativa (alunos, professores e operacionais), consideramos que a terceira questão deveria incidir, precisamente, nessa dimensão. As respostas apresentadas à pergunta "Consegues aceder à *internet* da escola?" demonstraram que 45 alunos, isto é, 88% dos alunos, responderam "sim" (que conseguiam), e que, subsequentemente, seis alunos, ou seja, 12%, responderam "não" (que não conseguiam), sendo que, destes seis, cinco pertenciam à "turma iOS" e apenas um à "turma android".

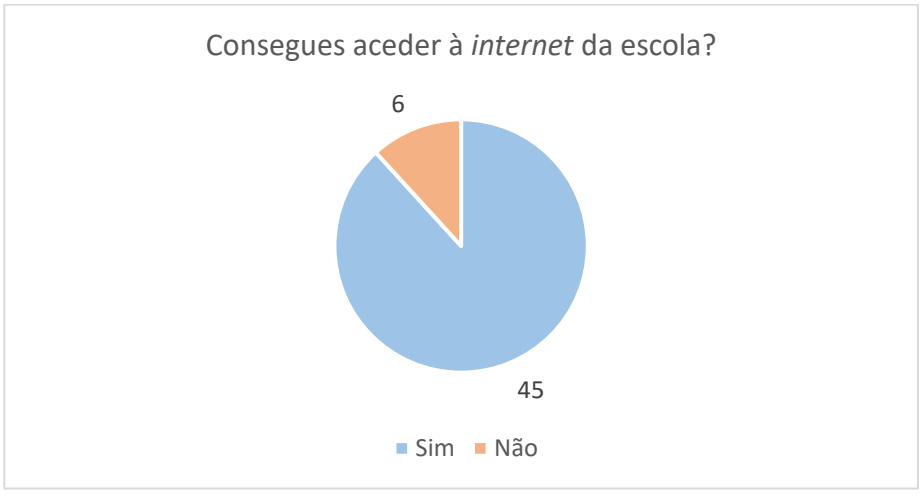


Gráfico 2: Distribuição das respostas à questão 3.

Rentabilizando, uma vez mais, a vantagem de conseguirmos identificar os alunos – o que consideramos reforçar positivamente a nossa decisão de solicitar o nome e justificar a pertinência da mesma –, falamos com os alunos para tentar compreender os motivos que se encontravam na base da impossibilidade de conexão. As respostas dos seis alunos oscilaram entre não saberem a palavra-passe e terem selecionado a opção "não" em virtude dos dias de exceção em que a *internet* da escola não funcionava, ou seja, entre questões que acreditávamos conseguir resolver com relativa facilidade[27].

Depois das dimensões materiais e logísticas, a partir da quarta questão procuramos compreender se os alunos já tinham tido alguma experiência que envolvesse o telemóvel em âmbito educativo. Uma vez mais as respostas demonstraram-se muito concentradas e expressivas, isto porque entre o conjunto total, de 51 inquiridos, 50 (98%) manifestaram já terem usado do telemóvel na aula e apenas um (2%) revelou nunca ter experienciado esse contexto.

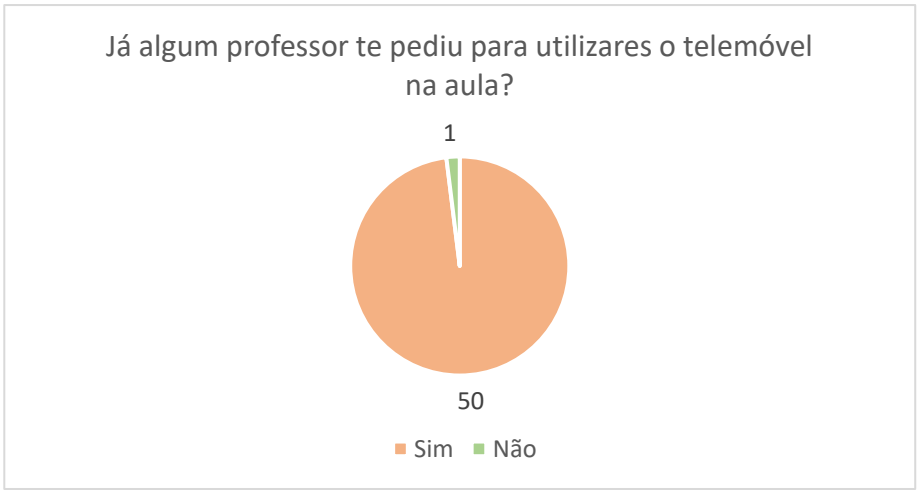


Gráfico 3: Distribuição das respostas à questão 4.

Sem embargo da relevância dos valores apurados na quarta questão, não podemos depreender automaticamente que os números apresentados traduzem uma

[27] A resolução destas situações será devidamente esclarecido no início da explicação da metodologia, uma vez que consideramos ser o momento mais oportuno para o fazermos.

introdução do digital nas escolas nem tão-pouco que os mesmos se associam com uma priorização da educação digital e do desenvolvimento das competências que dela podem decorrer. A introdução efetiva do digital nas escolas, a priorização da educação digital e o desenvolvimento das competências que podem ser estimuladas por intermédio da educação digital só podem ser depreendida, tal como percetível no enquadramento teórico, a partir da tipologia de atividades que os alunos tenham realizado. Dessarte, de modo a esquadrinharmos com exatidão as experiências que os inquiridos já tinham realizado, decidimos, desdobrar a quarta questão numa questão 4.1 que pedia, apenas aos inquiridos que tinham respondido "sim" na anterior, que indicassem a(s) atividades(s) que tinham efetuado. As respostas apuradas, num total de 50, visto que esta questão era dirigida apenas para os 50 inquiridos que na anterior responderam "sim", revelaram que entre o conjunto verificado se destacavam, visivelmente, as atividades que recaíam sobre o ato de jogar *Kahoot!* ou *quizzes*, uma vez que as mesmas foram mencionadas por 55 vezes (um valor que ultrapassa o número dos respondestes porque alguns deles mencionaram tanto o *Kahoot!* como os *quizzes*) e as atividades inerentes à realização de pesquisa, já que as mesmas foram aludidas 26 vezes. Por ordem descendente, seguiam-se os acessos a documentos enviados pelos professores, referidos por três alunos; o acesso a dicionários *online*, exposto por dois alunos, a par preenchimento de questionários, também divulgado por dois alunos; e, ainda, a visualização de imagens, declarada por um aluno.

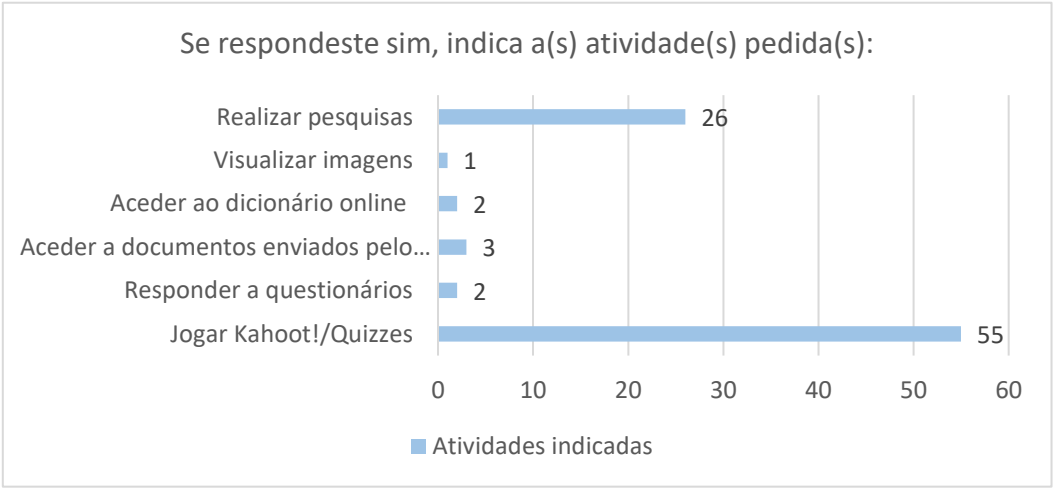


Gráfico 4: Distribuição das respostas à questão 4.1.

Não desfazendo o mérito do trabalho dos professores que se associam às atividades supracitadas e o esforço que possa estar envolvido no sentido de introduzir gradualmente uma adaptação do ensino à era digital, precisamos de esclarecer que uma parte considerável das mesmas não se liga integralmente com o panorama sobre o qual nos temos vindo a debruçar. Perfilhando das ideias de Sara Dias-Trindade e José Moreira quando afirmam que "a utilização da tecnologia móvel nas salas de aula, embora se assuma como positiva por cada vez mais pessoas e instituições, não pode ser colocada em prática sem uma consciência clara e objetiva quanto aos resultados que se pretende obter através dela" (Dias-Trindade & Moreira, 2017a, p. 55), consideramos que o *mobile learning* suportado pelo telemóvel se associa a estratégias pedagógico-didáticas conscientes, práticas e direcionadas e que, assim sendo, à exceção de uma ou outra atividade, se distancia do panorama evidenciado pelo alunos – motivo pelo qual nos parece plausível asseverar que os 50 inquiridos que já utilizaram o telemóvel na aula não correspondem a 50 inquiridos que, efetivamente, já experienciaram o contexto de *mobile learning*.

Seguindo a mesma lógica da inserção da questão 4.1 – ou seja, a lógica de aprofundar os contactos que os alunos já estabeleceram com o uso do telemóvel em sala de aula, consideramos profícuo adicionar ainda uma questão que nos permitisse identificar as disciplinas em que as atividades tinham sido efetuadas. Os resultados foram esclarecedores e mostraram-nos que Geografia e Espanhol, com 28 e 27 menções, respetivamente, assumiam, indiscutivelmente, a dianteira entre as demais disciplinas. Seguia-se o Inglês, mencionado por dez alunos; a Psicologia, referida por nove alunos; o Português aludido por cinco alunos; a História A, referida por quatro alunos; a Sociologia, referenciada por três alunos; e a Filosofia anunciada por dois alunos.

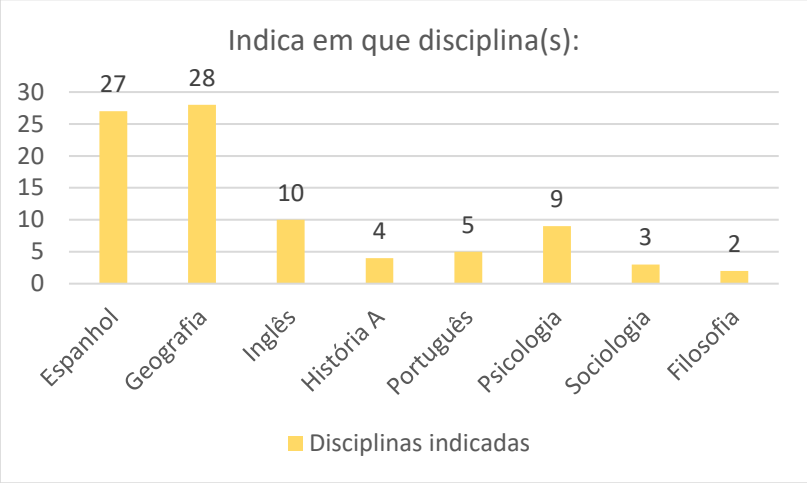


Gráfico 5: Distribuição das respostas à questão 4.1.1.

Não deixa de ser curioso que o leque de disciplinas referido pelos alunos aponte na sua totalidade para disciplinas que, ora de forma obrigatória, ora de forma opcional, compõem o currículo do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, assim como também não deixa de ser curioso que o número de menções às disciplinas de Inglês, Português, Psicologia, Sociologia e Filosofia sejam apontados em números manifestamente inferiores ao número de respondentes inscritos nas mesmas. Apesar de estarmos cientes de que o valor de respostas não tinha de ser necessariamente igual ao número de inscritos nas disciplinas – uma vez que as atividades mencionadas podem ter sido realizadas em anos anteriores, em turmas diferentes e até mesmo noutras escolas – sabemos que "turma android" é composta por alunos que já são colegas de turma há vários anos e que a "turma iOS" corresponde à junção de duas turmas que já se acompanhavam em anos anteriores, pelo que confessamos que estranhamos os resultados. Sem que consigamos comprovar as nossas hipóteses, cremos que o cenário atestado pode estar interligado com a frágil credibilidade dos inquéritos por questionários (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 188) que referimos aquando da explicação desta técnica de recolha de dados ou então com a (ir)relevância que as atividades tiveram para os alunos.

Após termos inquirido os respondestes acerca das dimensões já explicitadas consideramos ser oportuno incluir uma questão com potencial para tornar inteligível a

opinião dos alunos em relação às atividades que poderiam ser realizadas com recurso ao telemóvel na aula de História A. De modo a orientar a resposta (orientar, não influenciar) – uma vez que à data da aplicação do inquérito seria muito provável que parte considerável não tivesse noção da panóplia de atividades possíveis de serem executadas – optamos por estruturar a questão com o intuito de permitir que os inquiridos pudessem selecionar uma ou várias opções entre um conjunto de seis sugestões que apresentamos e que, de igual modo, conseguissem acrescentar "outra(s)" que julgassem viáveis. Os dados apurados a partir da questão 5 patentearam que a opção "realização de elementos de avaliação em plataformas digitais (quizzes/jogos educativos)" foi, de forma destacada, a que angariou um maior número de seleções, isto porque, dos 51 inquiridos, 47 selecionaram-na; que, num cenário não muito dissemelhante, as opções "pesquisa em websites" e "utilização do telemóvel como suporte de acesso aos recursos da aula" foram selecionadas, cada uma delas, por 42 alunos; que a opção "realização de visitas virtuais a museus/instituições" foi escolhida por 32 inquiridos; que a opção "acesso a informação durante visitas de estudo" foi elegida por 21 alunos e que a opção "pesquisa em arquivos digitais", num quadro bem menos tendencial, foi selecionada por 11 inquiridos.

Tabela 1: Distribuição das respostas à questão "5. na tua opinião, que atividades poderiam ser realizadas com recurso ao telemóvel na aula de História A?"

Atividades	**Número de respostas**
Pesquisa em *websites*	42
Pesquisa em arquivos digitais	11
Acesso a informação durante visitas de estudo	21
Realização de visitas virtuais a museus/instituições	32
Utilização do telemóvel como suporte de acesso aos recursos da aula	42
Realização de elementos de avaliação em plataformas digitais (quizzes/jogos educativos)	47

Em relação aos numéricos denotados nas respostas dadas à questão 5, gostaríamos de deixar duas breves notas: uma sobre a opção com maior número de seleções e outra sobre a opção com menor número. No que diz respeito à opção com mais seleções, ou seja, à "realização de elementos de avaliação em plataformas digitais (quizzes/jogos educativos)" consideramos relevante dizer que, além do fascínio que os alunos tendem a ter, sobretudo, pelo *Kahoot!*, um dos motivos que pode estar na base do seu destaque pode dever-se com o facto de ser a atividade com a qual os alunos estão mais habituados (tal como comprovamos nas respostas da questão 4.1) e, portanto, de ser uma atividade que eles sabem que pode ser aplicada na aula de História A e uma atividade da qual sabem o que esperar. Em sentido paralelo, no que concerne à opção com menos seleções, isto é, à "pesquisa em arquivos digitais", julgamos que os fatores explicativos podem residir, por um lado, no facto de os alunos interligarem os arquivos com uma "seca" e, por outro, por ser uma atividade que lhes desconhecida (uma informação que, uma vez mais, corroboramos como base nas respostas da questão 4.1) e uma atividade da qual não conhecem os contornos. Face aos dados apurados, consideramos até que, não ignorando os interesses manifestados pelos alunos, no caso específico destas duas atividades sublinhadas, poderá ser mais profícuo optar por apostar em estratégias que contrariem o panorama denotado, ou seja, em estratégias com potencial para demonstrar aos alunos que a utilização do telemóvel na aula extravasa a realização de *Kahoots/quizzes* e, à vista disso, em estratégias que os possam elucidar acerca da panóplia de atividades que, de forma criativa e benéfica para o processo de aprendizagem, podemos efetuar a partir da consulta de arquivos digitais.

Assumindo-se, de certa forma, como um epílogo – isto é, como o fecho do inquérito por questionário – a questão 6 intentava recolher junto dos alunos a visão que os mesmos detinham em relação ao uso do telemóvel na aula, pelo que, muito diretamente, formulamos a seguinte questão: "consideras que o uso do telemóvel na aula, mediante a devida autorização e orientação do professor, poderia auxiliar a tua aprendizagem?". Embora os alunos tivessem de selecionar a opção "sim", "depende das circunstâncias", "não" ou "não responde" (inserida com base nos cuidados que

apontamos aquando da realização dos inquéritos por questionário), verificamos que somente as primeiras duas foram assinaladas, sendo que 47 alunos responderam "sim" e quatro alunos responderam "depende das circunstâncias". Note-se que, após muita ponderação da nossa parte e aconselhamento da nossa orientadora, decidimos não pedir justificação para esta resposta. "Porquê?" – poderá o leitor estar a questionar-se neste momento. Porque sabíamos que no caso de os alunos nunca terem experienciado o uso do telemóvel na aula era certo que não poderiam ter uma opinião sólida e fundamentada para apresentar e porque, mesmo que os alunos já tivessem tido a oportunidade de o utilizar, conseguíamos prever – sobretudo com base na leitura dos estudos citados no enquadramento teórico – que a probabilidade de estarem familiarizados com o *mobile learning* suportado pelo telemóvel nos moldes em que já o apresentamos era pouco provável, pelo que, uma vez mais, as respostas tenderiam para a superficialidade que autores como Quivy e Campenhoudt dizem que devemos evitar (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 188) nos inquéritos por questionário.

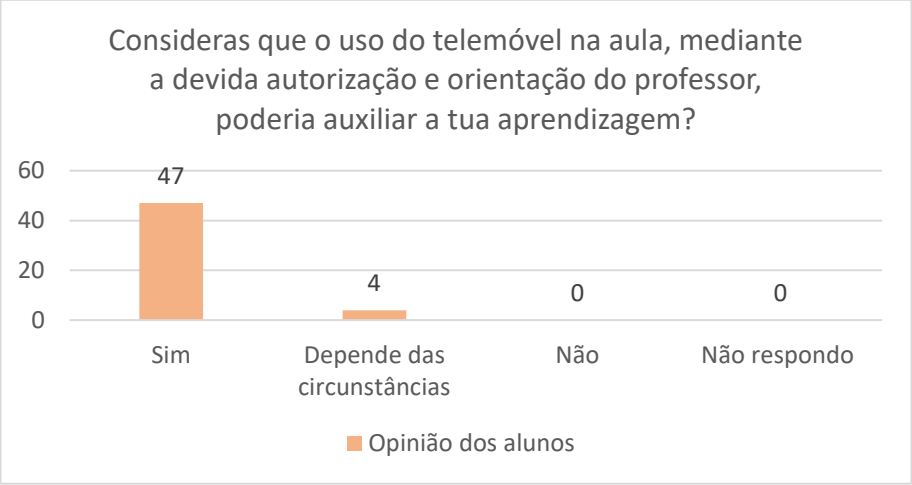


Gráfico 6: Distribuição das respostas à questão 6.

Para finalizar esta abordagem, importa sublinhar que todas as informações apuradas foram tidas em conta na preparação das nossas estratégias pedagógico-

didáticas e que, assim sendo, tal como veremos de seguida, se revestiram de extrema importância para o nosso trabalho.

3. "O que é que é para fazer?": as intervenções pedagógico-didáticas

3.1. A metodologia adotada – princípio(s), meio(s) e fim(ns).

A chegada ao estágio coincide com um momento em que percebemos que desconhecemos uma parte de nós: uma parte para a qual temos vindo a trabalhar, uma parte que ansiávamos que se transformasse numa parcela significativa da nossa vida, mas, ainda assim, uma parte que se encontra por descobrir. O tempo, a experiência e o tempo de experiência encarregam-se, no entanto, de desvendar novos sentimentos, novas motivações, novas preocupações e novas responsabilidades e de nos dar a conhecer a nossa identidade enquanto professores. Não sendo o nosso intuito caraterizarmo-nos enquanto professores – uma caracterização que acreditamos ser possível de depreender com base no trabalho que apresentamos e nos contornos a que o mesmo se associa – gostaríamos apenas de partilhar que a metodologia que de seguida iremos expor constitui um espelho da nossa personalidade e da nossa postura enquanto docentes, pelo que antecipamos, desde já, que existe uma forte probabilidade de o leitor se deparar com situações que transparecem uma preocupação em salvaguardar mil e uma possibilidades – ao ponto de criar planos B com potencial para nos socorrerem perante algum imprevisto –; com circunstâncias que refletem um perfecionismo (por ventura, exacerbado) e uma subsequente atenção nos mais ínfimos pormenores; com relatos que apontam para algum nervosismo nos momentos que antecederam as primeiras regências e, por inerência, as primeiras estratégias; ou, ainda, por exemplo, com pensamentos indissociáveis de uma necessidade de inovar e de adequar o ensino à realidade dos alunos atuais – os quais, acreditamos conseguir compreender com maior facilidade em virtude da curta diferença de idades. Estas características (e muitas outras, que desafiamos o leitor a descobrir) estiveram sempre presentes no(s) princípio(s), no(s) meio(s) e no(s) fim(ns) que apresentávamos aos alunos sempre que nos perguntaram "o que é que é para fazer?"

A importância que atribuímos à explicitação da metodologia adotada compreende-se com relativa facilidade se tivermos em consideração a ideia de José Moreira e de Maria João Horta quando afirmam que "não existe um «modelo único» de Guião Pedagógico" (Moreira & Horta, 2020, p. 23) e sobretudo, quando acrescentam que "cada professor deve criar o seu, de acordo com a sua conceção pedagógica, com as características dos seus estudantes e tendo em atenção, também, as caraterísticas dos ambientes onde vai trabalhar com os seus alunos" (Moreira & Horta, 2020, p. 23). Ainda que sejam múltiplas as conclusões passíveis de patentearmos a partir das palavras proferidas, cremos que, de forma mais diligente e, no nosso entendimento, mais evidente, se sobreleva a importância de apresentarmos uma abordagem esclarecedora, com princípio, meio e fim, em torno da ligação da metodologia com os princípios que a impulsionaram, com os meios que a viabilizaram e com os fins que procurava alcançar.

Procurando reger-nos por uma ordem sequencial, podemos começar por dizer que, à semelhança do que acontece com a lógica que preside à organização do Relatório, a acoplagem estabelecida entre a metodologia e os princípios que a instigaram reside, essencialmente, nas ideias-chave que apreendemos a partir da leitura da teoria e da assimilação da mesma aquando da sua apresentação no enquadramento teórico. Diante destas constatações, consideramos que o leitor não ficará surpreendido com a asseveração de que os princípios basilares que alicerçaram a metodologia adotada recaíram sobre a consciencialização da necessidade de a metodologia dar uma resposta às necessidades dos alunos, sobre o entendimento de que essa resposta pode ser dada através da propiciação de contextos de *mobile learning* suportados pelo telemóvel e sobre a informação de que esses contextos devem ser projetados com o intuito máximo de estimular a construção do conhecimento histórico e de, na medida do possível, desenvolver algumas competências indispensáveis na era digital.

Se por um lado, os princípios, presentes no enquadramento teórico, inspiraram a metodologia, por outro, os meios, apurados por intermédio do inquérito por questionário inicial, confirmaram os contornos da sua exequibilidade: confirmaram que

todos os alunos se faziam acompanhar de telemóvel[28], confirmaram o interesse dos alunos na possibilidade de experienciarem contextos de *mobile learning* suportados por telemóvel, e, num sentido não tão entusiástico, confirmaram que a concretização das ideias fomentadas implicava, primeiramente, uma resolução da impossibilidade de alguns alunos não conseguirem aceder à *internet* da escola devido ao desconhecimento dos dados que deveriam inserir no utilizador e na palavra-passe ou às falhas de conexão que a mesma apresentava esporadicamente. Focando-nos nesta última, na medida em que se assumiu como a nossa maior preocupação logística, apraz salientar que, em boa verdade, a situação acabou por se solucionar com alguma facilidade devido ao auxílio concedido pela Equipa de Desenvolvimento Digital da escola, isto porque, além de nos terem transmitido os dados de acesso à *internet* que os alunos deveriam utilizar (utilizador e palavra-passe), facultaram-nos um *hotspot* que, por nos salvaguardar o acesso à *internet* nos dias excecionais em que a conexão da escola falhava, tornou possível avançarmos com as nossas ideias.

Como tudo o que tem um princípio e um meio tem, também, um fim, importa, agora, nesta fase final, determo-nos sobre o aclaramento de algumas das principais finalidades da nossa intervenção pedagógico-didática. Neste sentido, vale ressalvar que, não obstante o facto de a nossa intervenção se subdividir em seis estratégias distintas e, portanto, em seis estratégias subjacentes a objetivos específicos igualmente distintos – um valor que advém da importância de realizarmos várias testagens e de procurarmos incutir um método com consistência – a verdade é que o conjunto total das estratégias denotam desígnios comuns. Note-se que, embora os objetivos perfilhados comummente possam ser percetíveis por intermédio do cruzamento dos objetivos individuais de cada uma das seis estratégias que de seguida iremos explicar, consideramos oportuno avançar com o esclarecimento de que procuramos constantemente priorizar uma aprendizagem por descoberta, ou seja, uma aprendizagem prática, uma aprendizagem construtivista, uma aprendizagem criativa,

[28] Note-se que, tal como referido aquando da análise do inquérito, não obstante o facto de um aluno ter assinalado que não se fazia acompanhar do telemóvel, o certo é que a resposta não transparecia a realidade que detetamos após conversarmos com o mesmo.

uma aprendizagem que desenvolvesse competências indispensáveis para a construção do conhecimento histórico e para a vida do século XXI, uma aprendizagem que primasse por demonstrar aos alunos metodologias de trabalho distintas das que conheciam e, regra geral, praticavam e uma aprendizagem orientada que não resvalasse para a associação "a uma aula para brincadeira na rede; uma oportunidade para [os alunos] fazerem o que lhes apetece" (Carvalho, 2007, p. 30). No fundo, intentamos privilegiar estratégias que proporcionassem um processo de ensino-aprendizagem coincidente com as declarações de que "formar uma geração de espetadores não é educá-los" (Nóvoa, 2017, p. 1129), de que "conhecer é experimentação" (Schlemmer & Moreira, 2022, p. 146) e de que "a aprendizagem experiencial, quando adequadamente planejada, é altamente engajadora e leva o aluno a ter uma maior retenção a longo prazo" (Bates, 2017, p. 142).

Posto este esclarecimento, cremos estarem reunidas as condições para prosseguimos com a nossa argumentação – argumentação esta que ao longo dos próximos subpontos se dedicará integralmente à explanação das estratégias pedagógico-didáticas que empreendemos, nomeadamente à explicação dos processos das suas planificações, à indicação dos objetivos que as nortearam e à apresentação de alguns dados que observamos de forma direta aquando da sua realização, ou seja, de dados que, tal como Quivy e Campenhoudt caracterizam, remetem para a observação que "o próprio investigador procede diretamente […] sem se dirigir aos sujeitos interessados" (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 164) e, portanto, de dados a que atendemos para refletir durante o processo de idealização, conceção e execução das estratégias seguintes.

3.2. "(Des)arquivar o passado": a 1.ª intervenção pedagógico-didática

O dia 26 de outubro de 2022 configura-se, com toda a certeza, como um marco: na nossa vida, uma vez que remete para a primeira aula que lecionamos e para o primeiro contacto que estabelecemos com aqueles que eternamente serão os nossos primeiros alunos, e como um marco no decurso do presente Relatório, na medida em

que coincide com a data em que aplicamos a estratégia "(des)arquivar o passado", a nossa primeira intervenção pedagógico-didática. Curiosamente, coincide também com uma aula em que nos debruçamos sobre a Grande Depressão, precisamente a temática que no primeiro ano do mestrado selecionamos para elaborar aquele que foi o nosso primeiro plano de aula, um plano de aula que em nada se assemelha com o que desenvolvemos no âmbito da Iniciação à Prática Profissional, um plano de aula que não incluía a estratégia que iremos explicitar e, portanto, um plano de aula que marca a evolução da nossa entidade enquanto professores.

Apesar de estarmos cientes de que aplicar a nossa primeira intervenção na primeira aula que lecionamos à "turma android" e à "turma iOS" constituía uma decisão arriscada, vimo-nos tentados a ser fiéis aos propósitos que nos moviam e a valorizar, desde o primeiro momento, o caminho que acreditamos ser mais profícuo para a potencialização do processo de ensino-aprendizagem. Sabíamos que estávamos, efetivamente, a submeter-nos a um risco, sabíamos que, pela possibilidade de auxiliar os nossos alunos, esse risco valia a pena ser corrido, e sabíamos, igualmente, que esse risco poderia ser atenuado por intermédio de uma preparação zelosa, minuciosa e calculista que, entre as várias preocupações, procurasse atender às características dos alunos que tínhamos depreendido a partir da observação das aulas levadas a cabo pela nossa professora cooperante e às advertências que tínhamos assinalado após a consulta de estudos que, tal como nós, procuraram dar uma resposta mais eficaz às necessidades dos alunos da era digital. Estávamos dispostos a avançar sob as condições supracitadas e, assim sendo, tal como esperemos que fique claro, efetuamos todos os esforços possíveis.

Tratando-se, de acordo com as Aprendizagens Essenciais, de uma aula incidente sobre o domínio "crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX", sobre o subdomínio "o agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30" (AE de História A, 2018, p. 9) e, de modo específico, sobre uma clarificação das origens e das repercussões económicas e sociais, pareceu-nos que, a somar à explicitação dos primeiros sinais de fragilidade detetados na economia americana, da especulação bolsista, do pânico vivido na Bolsa de Valores de Nova York durante a

Quinta-Feira Negra, da definição do conceito de *crash* bolsista e das repercussões da crise na economia mundial, poderíamos enfatizar as dramáticas consequências sociais que atingiram todos os setores da sociedade nos países capitalistas onde a Grande Depressão se fez sentir. Tendo em linha de conta que a compreensão das dimensões de cariz social inerentes à temática aludida caminham lado a lado com a necessidade de apelarmos à sensibilidade dos alunos face a consequências como a pobreza, a fome, a delinquência, as migrações ou, ainda, por exemplo, as manifestações de descrédito no capitalismo liberal, estávamos convictos de que a concretização do nosso objetivo não deveria recorrer à análise de documentos escritos, anexos a narrativas que não raras vezes os alunos consideram demasiado abstratas, nem tão-pouco à apresentação de gráficos, de tabelas ou de quadros, que obstaculizassem a visão das vidas por detrás dos dados quantitativos. Dessarte, após refletirmos sobre o conjunto de opções de que dispúnhamos, consideramos que os registos fotográficos seriam a tipologia de fonte mais elucidativas das problemáticas que pretendíamos esquadrinhar. A questão era: de que modo poderíamos utilizar a fotografia em moldes criativos, práticos e enriquecedores para a construção do conhecimento histórico dos alunos?

Após refletirmos muito sobre o assunto, pesquisarmos possíveis soluções e avaliarmos os prós e os contras a elas intrínsecas, a resposta chegou-nos sob a forma do arquivo digital da fotógrafa Dorothea Lange (*Dorothea Lange Digital Archive*, 2023, *online*) [29], ou seja, de um arquivo associado à artista norte-americana que assina algumas das fotografias mais célebres do período da Grande Depressão, como é o caso da icónica foto da "mãe migrante" datada de 1936. Dada a organização do arquivo por tópicos e subtópicos, as indicações de notas importantes para o enquadramento de todas as fontes iconográficas que o compõe e a forma intuitiva pela qual o mesmo se rege, consideramos que a estratégia poderia consistir na ideia de os alunos acederem, de forma individual e via telemóvel, ao arquivo digital referido, consultarem alguns dos trabalhos da fotógrafa alusivos à Grande Depressão, selecionarem uma fotografia que

[29] Originalmente denominado de *Dorothea Lange Digital Archive*.

considerassem um retrato da crise e redigirem um breve comentário que justifique a sua escolha.

Não negando o facto de moldes pensados até ao momento já se associarem a uma estratégia complexa e propícia ao desenvolvimento de competências como a pesquisa arquivística, a reflexão e a escrita, julgamos que poderíamos enriquecê-la ainda mais a partir da solicitação de uma outra componente. Referimo-nos, pois claro, à elaboração de referências, neste caso de uma fonte iconográfica, uma dimensão que, apesar de se revestir de extrema importância na construção do conhecimento e no processo de realização de trabalhos de pesquisa, tende a ser relegada para o esquecimento, uma dimensão que atormenta os alunos de todos os níveis de ensino – incluindo os do ensino superior – e uma dimensão que, de forma concomitante e paradoxal, se associa a declarações como "acho inacreditável como é que os alunos entregaram o trabalho sem citar nenhuma fonte" e a atitudes de inércia que nada fazem para alterar a situação. Aquilo que nós achamos inacreditável é como é que os professores que proferem palavras como as que apresentamos são, regra geral, – diz-nos a experiência enquanto alunos e o convívio com colegas de profissão – os mesmos professores que não dedicam parte(s) da(s) sua(s) aula(s) a ensinar os seus alunos (que não nascem ensinados) a citar as fontes corretamente. Percebemos, desde cedo, que não queríamos integrar este grupo de professores e, assim sendo, embora cientes das dificuldades que muito provavelmente os alunos iriam demonstrar, acreditamos que tínhamos diante de nós uma bela oportunidade para contrariar a tendência.

A transposição destas nossas ideias para a prática decorreu, tal como previsto na planificação, na segunda parte da aula – num momento cirurgicamente priorizado para contornar a possibilidade de o ritmo da atividade ser interrompido pela pausa de intervalo (a meio dos 100 minutos de aula) –, mais concretamente, depois de termos apresentado a segunda questão-orientadora, a saber "como se justificam as repercussões económicas e sociais da crise?", de termos analisado um quadro respeitante aos efeitos do *crash* na produção e no emprego, de termos observado atentamente um gráfico que transparecia o reflexo do *crash* nos preços, de termos lido um documento escrito que esclarecia a conjuntura deflacionista e de termos refletido

sobre a mundialização da crise a partir de um mapa. Cientes de que a introdução da atividade não se poderia limitar à explicação oral da mesma – um dado que, embora seja uma constante, se reforçava nesta circunstância por ser a primeira vez que os alunos se iam deparar com um pedido desta natureza – começamos por estabelecer com os alunos um raciocínio construtivista em torno das consequências sociais que, em virtude dos conteúdos estudados até então, eles conseguiam antever, por explicitar que essas consequências se encontravam nitidamente documentadas em fotografias da época e por acrescentar que parte desse arsenal de fotografias poderia ser encontrada no arquivo digital da fotógrafa Dorothea Lange, originalmente designado de *Dorothea Lange Digital Archive*. Perante as expressões de estranheza com que nos deparamos em ambas as turmas, decidimos perguntar se algum dos alunos presentes estava familiarizado com o trabalho da artista referida. As respostas mostraram, como, aliás, previámos, que nenhum dos alunos conhecia a artista ou a sua arte. Ainda que numa primeira instância tivéssemos depreendido que as expressões dos alunos se associavam totalmente ao desconhecimento da fotógrafa, percebemos que, mesmo após a apresentação de alguns dados atinentes à mesma, os rostos dos alunos continuavam a imprimir alguma desconfiança, pelo que perguntamos às turmas[30] se sabiam o que era um arquivo digital. À exceção de uma minoria, o abanar de cabeças e as respostas apresentadas demonstraram-nos que a quase totalidade dos nossos alunos, de 12.º ano, relembramos, não sabia concretamente o que era um arquivo digital ou então apenas detinha ideias vagas – pelo que, embora já tivéssemos planeado empreender uma breve explicação em relação aos arquivos, compreendemos que deveríamos aprofundar, ainda mais, este raciocínio.

Esclarecidas as funções dos arquivos, os seus objetivos e as suas condutas organizativas, avançamos, então, para a explicação da primeira parte da atividade que se iria seguir, ou seja, que os alunos teriam de aceder ao arquivo, consultar os trabalhos disponíveis e selecionar, conscientemente, uma fotografia que eles considerassem

[30] Note-se que, além de o cenário ter sido muito parecido em ambas, depois do que verificamos na primeira regência, na "turma android", a verdade é que fomos para a segunda regência, na "turma iOS", a antever a possibilidade de acontecer o mesmo.

evidenciar uma ou mais consequência(s) social(ais) da Grande Depressão. Entendendo que seria importante apresentar todos os passos e acompanhar todos os alunos, projetamos um *slide* que continha *prints* de todas as ações necessárias e, até mesmo, um vídeo em formato de tutorial que gravamos para orientar os alunos (vídeo que, por motivos óbvios, não é possível visualizar, mas que se encontra percetível, através da seta do *play* presente na figura 4).

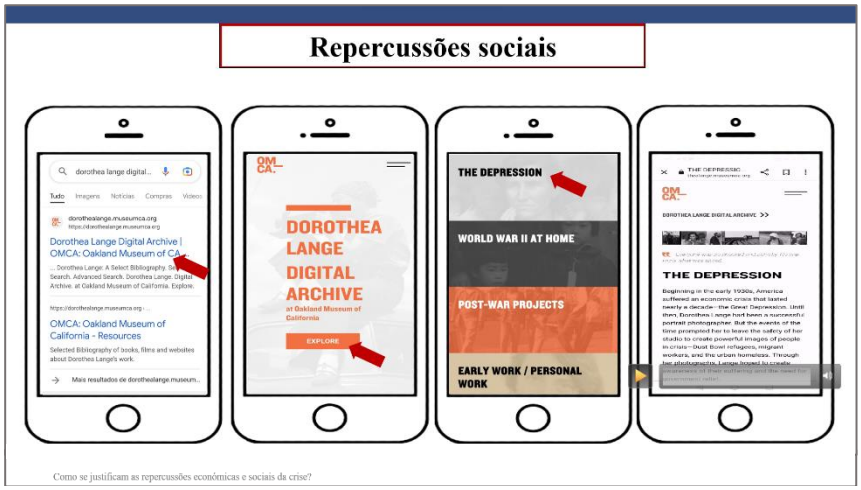


Figura 4: *Slide* que projetamos para explicar todos os passos necessários para aceder às fotografias disponíveis no arquivo *Dorothea Lange Digital Archive*.

Após algum alvoroço, resultante de um misto de entusiamo por utilizarem o telemóvel na aula, de algumas dificuldades inerentes ao acesso à internet e, permitam-me dizer, de um certo desconsolo da parte de alguns alunos ao perceberem que iam usar o telemóvel para trabalhar "a sério" ao invés de, como estavam habituados, ouvirem os professores enquanto navegavam nos seus pensamentos e se distanciavam da realidade da sala de aula, o certo é que todos os alunos conseguiram entrar no arquivo. Considerando que explicar a tarefa de uma só vez poderia ser muita informação para os alunos assimilarem e o suficiente para "perdermos" as turmas, optamos por só neste momento, numa altura em que todos estavam no arquivo, avançar com a indicação dos próximos passos, ou seja, com a indicação de que tinham de elaborar a referência da fotografia e a justificação da escolha da mesma e enviar esses dados para

o nosso *email*. Pressagiando que, não obstante o facto de os professores das turmas nos terem indicado que os alunos "estavam habituados a fazer trabalho de pesquisa", haveria uma forte probabilidade de os mesmos não saberem fazer referências – o que se veio a confirmar –, selecionamos uma norma simples que apenas incluísse alguns dos dados mais relevantes, pelo menos para este primeiro contacto: nome do fotógrafo, ano e título da fotografia, a indicação do formato, o nome do arquivo e a sua localização e a apresentação do URL através do qual acedíamos à fotografia elegida[31]. Uma vez mais, projetamos um *slide* que, como visível na figura 5, esclarecia o procedimento e que, inclusivamente, patenteava um exemplo.

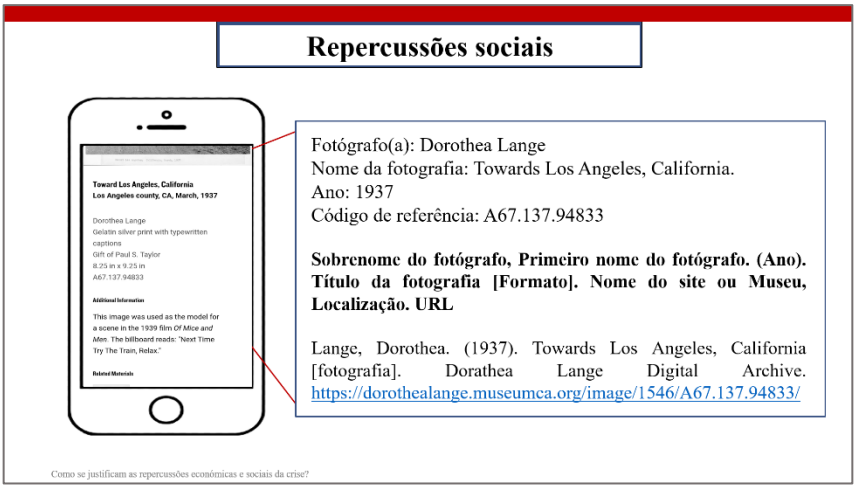


Figura 5: *Slide* que projetamos para explicar a elaboração da referência de fotografias.

A observação que empreendemos durante o decorrer da estratégia e a reflexão que, à semelhança do que fizemos em todas as nossas regências, realizamos *à posteriori*, demonstraram-nos que – tal como esperávamos por ser a primeira estratégia desta natureza e por ser também a primeira aula que tinham connosco – as duas turmas sentiram algumas dificuldades na concretização da tarefa, sendo de salientar, no

[31] Estamos certos de que poderíamos ter enveredado por uma norma mais elaborada que incluísse dados como a data de consulta, por exemplo, todavia, sendo uma primeira experiência, decidimos cingir-nos à solicitação das informações que julgamos serem mais importantes para os objetivos da aula.

entanto, que a maioria das vezes em que fomos chamados para ajudar os alunos se tinham prendido com a necessidade que, fruto da inexperiência, sentiram chamar-nos para confirmar um determinado passo. Sem embargo das dificuldades transparecidas pelas duas turmas, percebemos que, de forma notória e, na verdade, coincidente com os perfis que descrevemos no subponto 1.2 do enquadramento prático, a "turma iOS" mostrou-se mais focada e mais empenhada do que a "turma android", pelo que confessamos que não ficamos totalmente surpresos com os resultados que apuramos. A análise dos *emails* da "turma android" – num total de 19, visto que, mesmo com a possibilidade de terminar a tarefa em casa (devido ao término da aula), três alunos não entregaram a tarefa – demonstraram que, ao nível da referência, nenhum aluno a estruturou de forma integralmente correta, isto porque dez alunos apresentaram algumas lacunas na pontuação (maioritariamente associada à colocação de pontos finais e ao uso de parêntesis curvos ao invés de parêntesis retos), oito alunos apresentaram algumas falhas ao nível da identificação de alguma das componentes e um aluno limitou-se a apresentar alguns dados sem formular a referência e que, ao nível das justificações, apesar de as mesmas transparecerem a compreensão dos conteúdos, pecaram pela superficialidade das mesmas. Por sua vez, a análise dos *emails* da "turma iOS" – num total de 26, devido à não entrega da tarefa por parte de um aluno que tinha faltado à aula[32], de um aluno que usufruía de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e de dois alunos que, sem motivo aparente, decidiram não enviar – revelaram que, num cenário bem dissemelhante do que descrevemos anteriormente, ao nível da referenciação da fotografia selecionada, seis alunos estruturaram-na de forma totalmente correta, nove alunos apresentaram algumas falhas da colocação da pontuação, dez patentearam algumas falhas na identificação de algumas componentes e um aluno enviou alguns dados mas não colocou sob o formato de referência e que, no que concerne à justificação da escolha do documento iconográfico, à semelhança do que detetamos na "turma android", salvo raras exceções, persistia, dificuldades ao nível da profundidade da escrita – um problema que, em boa verdade, era notado pelos

[32] Note-se que houve um outro aluno que faltou, mas que fez questão de realizar a tarefa na mesma, pelo que, com muita satisfação, lhe explicamos a tarefa posteriormente.

professores de ambas as turmas e, portanto, não exclusivo da nossa estratégia. Ora vejamos os três exemplos que apresentamos nas figuras 6, 7 e 8.

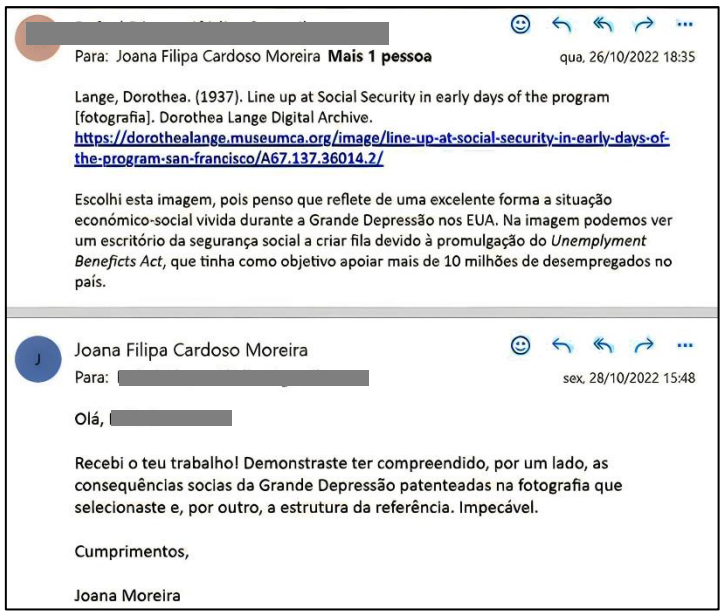


Figura 6: Exemplo de um aluno que cumpriu a tarefa de forma correta.

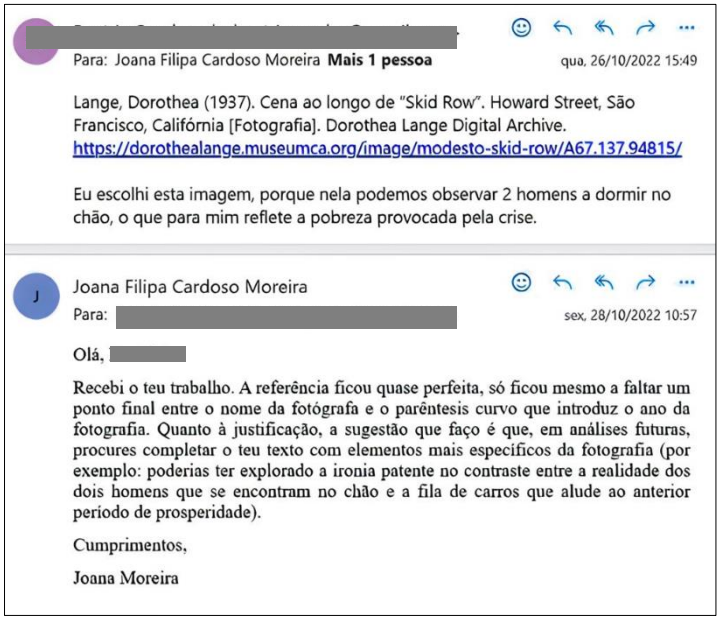
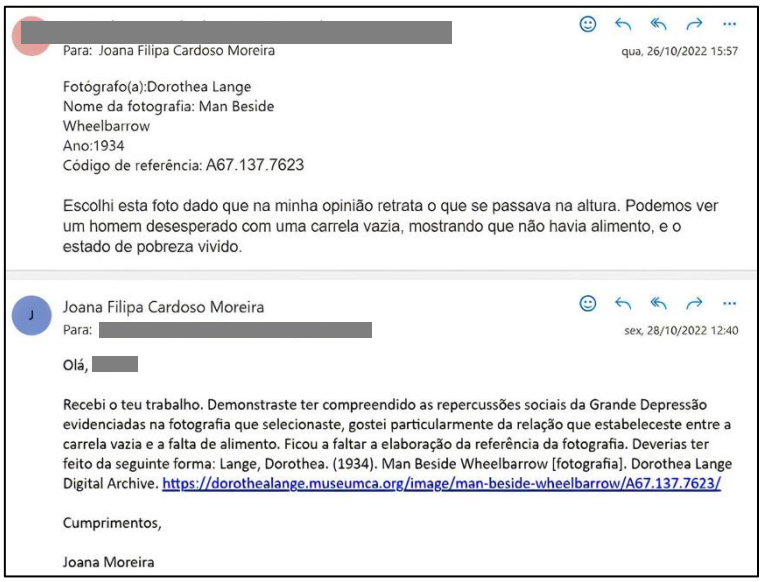


Figura 7: Exemplo de um aluno que apresentou algumas lacunas.


[redacted]
Para: Joana Filipa Cardoso Moreira
qua, 26/10/2022 15:57

Fotógrafo(a):Dorothea Lange
Nome da fotografia: Man Beside Wheelbarrow
Ano:1934
Código de referência: A67.137.7623

Escolhi esta foto dado que na minha opinião retrata o que se passava na altura. Podemos ver um homem desesperado com uma carrela vazia, mostrando que não havia alimento, e o estado de pobreza vivido.

J Joana Filipa Cardoso Moreira
Para: [redacted]
sex, 28/10/2022 12:40

Olá, [redacted]

Recebi o teu trabalho. Demonstraste ter compreendido as repercussões sociais da Grande Depressão evidenciadas na fotografia que selecionaste, gostei particularmente da relação que estabeleceste entre a carrela vazia e a falta de alimento. Ficou a faltar a elaboração da referência da fotografia. Deverias ter feito da seguinte forma: Lange, Dorothea. (1934). Man Beside Wheelbarrow [fotografia]. Dorothea Lange Digital Archive. https://dorothealange.museumca.org/image/man-beside-wheelbarrow/A67.137.7623/

Cumprimentos,

Joana Moreira

Figura 8: Exemplo de um aluno que não estruturou a referência.

A par dos dados recolhidos, não podemos deixar de dizer que detetamos algumas incompatibilidades entre aquele que costuma ser o rendimento dos alunos aquando de um método de trabalho mais tradicional e o rendimento dos alunos perante o método de trabalho que priorizamos, ou seja, um método que acreditamos ser mais dinâmico, mais construtivista e mais envolvente. A que é que nos referimos quando mencionamos estas "incompatibilidades"? Ora, referimo-nos, especificamente, ao facto de termos constatado que entre os seis alunos da "turma iOS" que estruturaram a referência de forma acertada, excetuando dois casos, os restantes apontavam para alunos com classificações na pauta do 1.º período compreendidas entre os 7 valores e os 12 valores e que, num nítido contraste, o único aluno que na "turma android" não enviou os dados estruturados sob o formato correto corresponde a um aluno cuja classificação assentava nos 17 valores e, à vista disso, um dos melhores alunos da turma. Embora os dados possam ser ilusórios e não passarem de uma coincidência que em nada se relaciona com o estímulo dos alunos com mais dificuldades, ficamos alerta para averiguar se o quadro se repete em intervenções futuras.

Depois de aclaradas as informações recolhidas, deixamos uma nota para dizer que, uma vez que, como já mencionado, não conseguimos terminar o nosso plano de aula, a professora cooperante cedeu-nos os primeiros minutos da aula para

consolidarmos as questões das repercussões sociais, sendo que esta consolidação foi feita com base numa reflexão em torno das respostas dadas pelos alunos que enviaram a tarefa.

Gostaríamos de terminar a nossa argumentação dizendo que, não obstante as dificuldades apontadas, as quais, na nossa perspetiva, podem advir de fatores como termos elevado demasiado a fasquia para uma primeira experiência e da inassiduidade com que estas questões são trabalhadas na escola, consideramos que, em virtude de a intervenção ter dado a conhecer a importância dos arquivos, de ter colocado os alunos a esquadrinhar um arquivo com potencial para auxiliar a construção do conhecimento atinente às repercussões sociais da Grande Depressão, de ter colocado os alunos em contacto com a elaboração de referências de fotografias que eles próprios selecionaram conscientemente e de ter contado com a adesão de 45 alunos, num total de 52, podemos afirmar que, no nosso entendimento, a estratégia idealizada e executada, ou seja, a estratégia "(des)arquivar o passado", contribuiu para desarquivar o passado no sentido de o aproximar dos alunos através de um contacto direto e, esperamos nós, para os alunos arquivarem os conhecimentos assimilados.

3.3. "Cativar o conhecimento": a 2.ª intervenção pedagógico-didática

Ainda que a intervenção anterior se caracterize por uma preparação relativamente complexa e por uma execução envolta de múltiplas dimensões, a verdade é que as estratégias de *mobile learning* suportadas pelo uso do telemóvel não se associam exclusivamente a contextos desta índole. Exemplo disso é a intervenção "cativar o conhecimento", que, como veremos de seguida, advém unicamente de uma necessidade, que se demarca pela simplicidade a que se associa, que prima pela indissociabilidade a um único desígnio específico e que, além de evidenciar a versatilidade que o *mobile learning* permite, comprova que a construção do conhecimento histórico pode processar-se por intermédio da conjugação de dinâmicas que, embora divergentes na forma, primam por ser convergentes no propósito de auxiliar os alunos.

Enquadrada, segundo as Aprendizagens Essenciais, no domínio "crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX" e no subdomínio "O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30" (AE de História A, 2018, p. 9), esta segunda intervenção, aplicada nas duas turmas, decorreu, no dia 9 de novembro de 2022, em duas aulas[33] dedicadas à análise do Estalinismo e, portanto, em duas aulas em que abordamos questões de extrema relevância como a planificação económica e o totalitarismo repressivo do Estado. Tratando-se de aulas passíveis de serem divididas em duas partes – que se interligam e que não se compreendem uma sem a outra, mas, ainda assim duas partes –, aquando da elaboração do plano de aula, decidimos que, de modo mais os menos equilibrado e, obviamente, variável conforme o ritmo que os alunos patenteassem, os primeiros 50 minutos seriam destinados a esquadrinhar os moldes em que decorreu a ascensão de Estaline e a aprofundar questões de cariz económico, como é o caso da coletivização dos campos e dos três planos quinquenais e que, subsequentemente, os segundos 50 minutos, seriam incidentes sobre o estudo de vertentes que justificam a afirmação de que o regime de Estaline era um regime totalitário e repressivo, ou seja, sobre o estudo do enquadramento da sociedade, do culto à personalidade do chefe, do elitismo do Partido Comunista que dominava a cena política e do sistema *Gulag*. Assumindo-se como a vertente mais elucidativa do terror do Estalinista, esta última, incidente sobre o sistema *Gulag*, mereceu a nossa atenção de forma particular. Os alunos precisavam de compreender com nitidez que o governo de Estaline se aguentou à custa do terror e da repressão brutal, que o auge dessa repressão se correlacionava com os campos de trabalho forçados que compunham o sistema *Gulag* e que esses campos de trabalho forçados, espalhados um pouco por toda a URSS em número variável ao longo dos anos, ceifaram milhões de vidas. À luz do enunciado, determinamos, desde o início da estruturação da aula, que, independentemente dos documentos que selecionássemos para os restantes momentos, seria imprescindível elegermos um ou dois recursos (dependendo da

[33] Esclareça-se que quando nos referimos a "duas aulas" referimo-nos a uma aula lecionada na "turma android" e a uma aula lecionada na "turma iOS" e não a duas aulas em ambas as turmas.

riqueza de informações e do tempo que a sua análise implicasse) que focassem as questões supracitadas.

A pesquisa que empreendemos em manuais de História A do 12.º ano, em plataformas digitais que disponibilizam recursos educativos e em *websites* que, de algum modo, se relacionam com o tema da aula demonstrou-nos que, não obstante a facilidade com que conseguíamos encontrar uma panóplia de documentos respeitantes ao *Gulag*, o certo é que os mesmos pendiam para um destaque, sob formato escrito ou oral, do terror dos campos da Sibéria e, consequentemente, para um certo esquecimento de outras realidades que, na nossa perspetiva, se configuram de igual importância. Embora tivéssemos percebido que alguns dos recursos com que nos deparamos, sobretudo os que se associavam a vídeos atinentes a testemunhos, se revestiam de uma elevada pertinência para a nossa aula e que seria oportuno incluir um deles nosso plano, percebemos que o mesmo não poderia ser apresentado sem que de seguida garantíssemos que os alunos percebiam que o *Gulag* não se circunscrevia ao local, à data e aos aspetos que o discurso analisado referia. Por outras palavras, necessitávamos de integrar na nossa aula um recurso que garantisse que os alunos tomavam consciência, por um lado, da escala espacial e temporal dos *Gulag* e, por outro, da relação entre estas dimensões e os períodos em que a repressão foi registada com maior ou menor intensidade. É daqui, deste contexto e deste intento, que nasce, precisamente, a nossa segunda intervenção.

Tendo em linha de conta que, tal como expresso no parágrafo anterior, o nosso objetivo passava por introduzir na nossa aula um recurso com potencial para clarificar a escala espacial e temporal do sistema *Gulag*, confessamos que o nosso primeiro pensamento nos remeteu, quase que instintivamente, para a seleção de um mapa e de uma cronologia. A ponderação mostrou-nos, no entanto, – como, aliás, acontece tantas vezes – que as opções que tínhamos pensado previamente não seriam as melhores, isto porque, a somar ao facto de termos de ser concisos e de, infelizmente, não nos podermos dar ao luxo de analisar minuciosamente três documentos sobre os *Gulag* quando tínhamos tantas outras questões para aprofundar (três porque a somar a estes

dois tínhamos já selecionado o vídeo do testemunho)[34], salientava-se o facto de não encontrarmos um mapa e uma cronologia que satisfizessem integralmente os requisitos que procurávamos: ou eram delimitados a uma cronologia demasiado restrita, ou apresentavam algum imprecisão científica ou, então, como é o caso do mapa presente no manual adotado na nossa escola e o qual conseguimos observar na figura 9, patenteavam as informações de forma muito pouco clara.

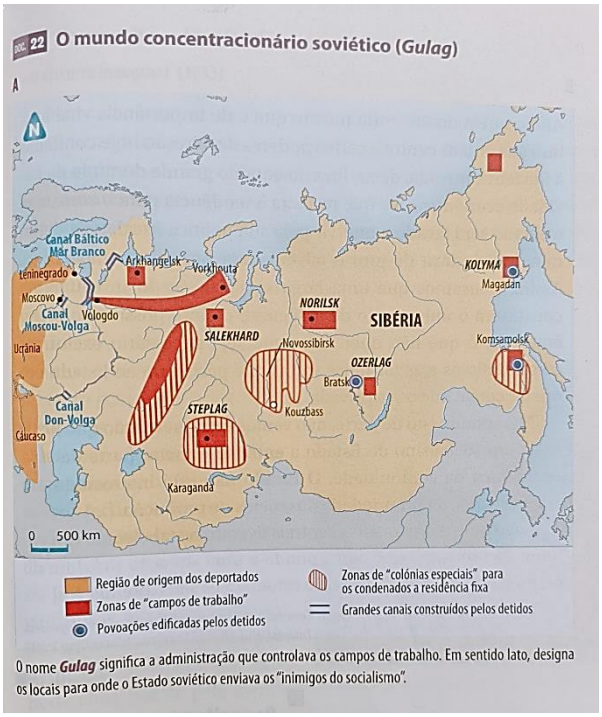


Figura 9: Mapa que constava no manual adotado na nossa escola.

Embora reconheçamos que, aos olhos de quem nos lê, a argumentação apresentada no final do parágrafo anterior possa soar a um perfecionismo característico de alguém claramente niquento, a verdade é que a mesma é reflexo da preocupação

[34] Poder, em boa verdade, até podíamos, mas sabíamos que a aula ficaria desproporcional – o que não queríamos que acontecesse – e sabíamos que não poderíamos desmerecer a importância das outras questões que tínhamos de abordar.

que tínhamos em preparar sempre as aulas de forma adequada às características das turmas com quem trabalhávamos e de forma a, tanto quanto possível, motivá-las para a construção do conhecimento histórico. Cremos, portanto, que o leitor não ficará surpreso com a indicação de que, após muita pesquisa e reflexão, a nossa escolha recaiu sobre a utilização de um mapa interativo disponibilizado pelo Museu da História do *Gulag* (Museu da História do *Gulag*, 2023, *online*)[35], isto é, de um mapa que (contrariamente aos mapas físicos e, por conseguinte, estáticos) permitia que, com um simples deslizar do indicador sobre a barra cronológica anexa ao mapa, visível na figura 10[36], os alunos percecionassem a evolução do número de campos de trabalho, a localização dos campos de trabalho, o número de prisioneiros e o número de mortos – sendo de referir que esta perceção era possível graças à visualização dos dados numéricos referentes a cada ano e à quantidade de dados que iam aparecendo no mapa[37].

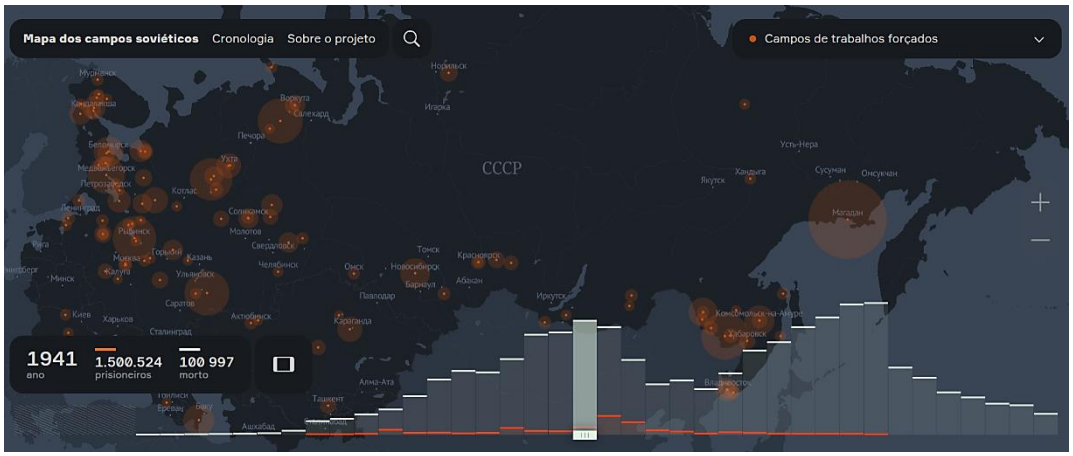


Figura 10: Mapa interativo disponibilizado no *website* do Museu da História do *Gulag*.

[35] Originalmente denominado de *Gulag History Museum*.
[36] A barra cronológica que consta na figura 10 não corresponde integralmente ao modelo que o *website* disponibilizava aquando da nossa utilização, todavia decidimos colocar na mesma a figura 10 para que o leitor consiga percecionar mais facilmente a nossa explicação.
[37] Para que esta explicação possa ser mais facilmente percetível, recomendamos vivamente a consulta do mapa através do seguinte link: https://gulagmap.ru/.

A aplicação desta estratégia decorreu, como previsto no plano de aula que tínhamos concebido, na segunda parte de aula, depois de termos dado nota da segunda questão-orientadora, a saber "De que forma é que Estaline instalou um regime totalitário e repressivo na URSS?", depois de termos analisado uma fotografia alusiva ao enquadramento da sociedade e ao culto à personalidade do chefe, depois de nos termos debruçado sobre um documento escrito que apresenta algumas considerações de Estaline sobre o Partido Comunista e de termos observado atentamente o testemunho de uma das últimas sobreviventes do *Gulag*. Chegados a este momento, os alunos já tinham compreendido que o *Gulag* se associava à repressão do regime e aos cenários devastadores inerentes, questionei-os acerca das considerações que tinham depreendidos quanto à localização dos campos. As respostas unânimes apontaram para a Sibéria como local exclusivo da presença desta infeliz realidade. Sem lhes dar uma resposta a esta afirmação – porque a ideia era, precisamente, serem os alunos a chegar à resposta certa – limitei-me a relembrar a importância das fontes, a esclarecer que, não raras vezes, as mesmas são ilusórias, a acrescentar que é desta possível ilusão que emana a imprescindibilidade de o nosso conhecimento histórico implicar uma análise cruzada de fontes (sejam elas primárias ou secundárias), e a pedir-lhes para pegarem no telemóvel porque, de modo a aclararmos algumas dimensões que ainda não tínhamos tido oportunidade de esclarecer, íamos realizar uma pequena atividade. Tal como na primeira intervenção, projetamos um slide que visava apresentar as ações necessárias para aceder ao mapa interativo – por intermédio de *prints* e de um vídeo em formato tutorial –, esperamos que todos entrassem no *website* e, apesar de o mapa ser muito intuitivo, começamos por explicar a sua dinâmica e por demonstrar como poderiam traduzir o *website* para a língua portuguesa. Esclarecidos estes primeiros passos, (tal como fazemos na análise de todas as outras fontes que usamos na aula), avançamos para colocação de três questões que procuravam orientar a análise do mapa interativo: "Com base na observação do mapa, como podemos caracterizar a extensão do *Gulag* ao longo da governação de Estaline?"; "Como se justifica o facto a diminuição significativa do total de campos a partir de 1953?" e "De que modo o sistema *Gulag* traduz o totalitarismo repressivo do Estado?".

Figura 11: Slide que projetamos para explicar todos os passos necessários para aceder ao mapa disponível no *website* do Museu da História do *Gulag.*

A observação direta do envolvimento dos 50 alunos que realizaram a estratégia (dos 52 alunos que à data completavam as duas turmas, dois, um de cada turma, faltaram neste dia) permitiu-nos compreender que todos conseguiram aceder ao *website*; que, apesar de alguns alunos nos terem chamado para os ajudarmos, de uma forma geral, o panorama demonstrou que as dificuldades foram muito mais diminutas que na primeira intervenção – um dado que já previámos dado tratar-se de uma atividade mais simples e de ter sido a segunda que realizam com recurso ao telemóvel – e, ainda, que as duas turmas se mostraram muito entusiasmadas aquando da análise do mapa interativo. Embora estes três aspetos sejam, evidentemente, fundamentais para considerarmos que a atividade foi bem-sucedida, a verdade é que só o podemos afirmar porque, acima de tudo, estamos convictos que o mapa interativo contribuiu para a inteligibilidade da evolução do *Gulag* no tempo e no espaço e dos fatores explicativos da mesma. "Como é que conseguiram perceber que a análise do mapa interativo auxiliou a construção do conhecimento histórico?" – poderá, com toda a legitimidade, estar o leitor a questionar-se. Quem já teve a oportunidade de dar uma aula certamente se terá apercebido que são vários os fatores que nos ajudam, enquanto professores, a avaliar a compreensão dos alunos, sendo que entre esse conjunto consta, por exemplo, a postura corporal, a expressão dos rostos ou o empenho que demonstram. Não

querendo, porém, enveredar por essas particularidades, podemos responder dizendo que a base da nossa perspetiva assentou, sobretudo, nas respostas acertadas que os alunos deram às três perguntas que colocamos, nas observações pertinentes que alguns alunos acrescentaram em relação a aspetos inerentes à NKVD, por exemplo (a qual, não sendo o foco da nossa abordagem, relacionava-se com a mesma e os alunos demonstraram compreender isso de forma autónoma) e nas respostas que os alunos, de ambas as turmas, apresentaram aquando da resolução de um exercício que preparamos para responder à segunda questão-orientadora, ou seja, à questão que norteou a parte em que a nossa intervenção se concretizou.

Por tudo o que foi dito, podemos afirmar que a segunda intervenção, intitulada "cativar o conhecimento", primou por contribuir para contruir o conhecimento em torno do terror das vidas cativas pelos *Gulag* e por fazê-lo por intermédio de um mapa interativo que demonstrou ser capaz de cativar os alunos para o conhecimento.

3.4. "Projetar novas ideias": a 3.ª intervenção pedagógico-didática

Não obstante o facto de o nosso Relatório de Estágio se debruçar sobre a utilização do *mobile learning* suportado pelo telemóvel e de, à vista disso, pressupor o empreendimento de estratégias que se enquadrassem nesses parâmetros, importa esclarecer que, à semelhança do que acontece com os restantes métodos e recursos, procuramos aplicá-las de forma consciente e regrada, ou seja, procuramos aplicá-las meramente nos momentos em que considerámos que, efetivamente, poderiam contribuir para a construção do conhecimento histórico. Ratifica-o, por exemplo, a intervenção "projetar novas ideias", uma intervenção que, como teremos oportunidade de constatar, encerra em si uma multiplicidade de intenções que de outro modo não conseguiríamos reunir numa só estratégia.

Ainda que anexa ao mesmo domínio e subdomínio que as intervenções anteriores, isto é, ao domínio "Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX" e ao subdomínio "O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30" (AE de História A, 2018, p. 9), a verdade é que a terceira

intervenção se demarcou das duas primeiras, pelo facto de ter sido aplicada numa supervisão e de, em resultado dessa circunstância, ter sido aplicada somente numa das turmas, na "turma iOS"[38]. Aplicada no dia 16 de novembro de 2022, numa aula sobre o intervencionismo do Estado e, portanto, numa aula indissociável das ideias teóricas de John Keynes e da aplicação das mesmas no conjunto de programas denominados *New Deal*, a nossa terceira intervenção enquadrou-se numa regência em que precisávamos de recuperar conhecimentos da aula da Grande Depressão que tínhamos lecionado e numa regência em que urgia explicar questões inerentes ao keynesianismo de Keynes, ao intervencionismo que dele emana, às ligações diretas que o intervencionismo estabelece com o conjunto de programas conhecidos sob a designação de *New Deal*, aos meandros das duas fases que compunham os projetos do *New Deal*, ao emanar do conceito de Estado-Providência ou às consequências dos programas implementados. Tratando-se, como acreditamos ser percetível a partir do conjunto elencado, de uma aula cuja abordagem assentava em temas de índole mais teórica, em temas que, dada a matriz económica e política, poderiam ser de uma compreensão mais difícil para os alunos e, confessamos, em temas que se caracterizam por serem mais desinteressantes aos olhos dos alunos, percebemos que, em algum momento da aula, precisaríamos de incorporar uma atividade prática com capacidade para motivar os alunos.

Embora no início da estruturação do plano de aula ainda não soubéssemos especificamente o momento em que seria mais profícuo propormos uma atividade prática, o certo é que, pouco tempo depois de nos dedicarmos à seleção dos recursos, percebemos que a este objetivo previamente definido se somavam três necessidades: encontrar uma atividade que permitisse que os alunos contactassem com alguns exemplos de projetos levados a cabo pelo *New Deal*, de esse contacto não se resumir a dois ou três exemplos que ficassem aquém da ampla variedade de projetos envolvidos

[38] Consideramos oportuno esclarecer que as intervenções que realizamos nas duas turmas remetiam para temáticas que, pela compatibilidade de horários, conseguimos lecionar na "turma android" e na "turma iOS". No caso desta terceira intervenção, dada a coincidência com uma aula supervisionada, não nos foi possível lecionar na "turma android" porque a aula supervisionada do nosso colega de estágio, realizada no mesmo dia que a nossa, decorreu na "turma android" e incidiu sobre a mesma temática que lecionamos na "turma iOS", pelo que nos vimos impossibilitados de empreender a terceira intervenção com as duas turmas.

e de garantir a compreensão dos conhecimentos de forma construtivista. Destarte, até este ponto já sabíamos que a intervenção estaria interligada com a explicitação dos projetos do *New Deal* e que, por consequência, seria aplicada na segunda metade da aula, após o intervalo (um dado que, admitimos, até se afigura como conveniente, tendo em conta que, como já tivemos oportunidade de esclarecer nos tranquilizava pelo facto de afastar a possibilidade de a atividade ser interrompida pelo intervalo). Conhecidas, deste modo, as bases em que a intervenção deveria assentar, a pergunta que ecoava na nossa cabeça era: "Que atividade é que podemos fazer para dar uma resposta eficaz a todos estes objetivos?"

Considerando que não poderíamos ansiar que os nossos alunos privilegiassem o construtivismo sem que o nosso trabalho o espelhasse, durante a nossa prática, de forma concordante com o que pedíamos e com a lógica do exemplo, procuramos sempre reger-nos por uma conduta que nos incitasse à pesquisa, à ampliação do nosso quadro epistemológico e à estimulação das ideias que poderíamos colocar em prática. Não será, por isso, de estranhar que os contornos da terceira intervenção tenham surgido após pesquisas em plataformas digitais e em *websites*, mais concretamente após descobrirmos o *website* Vivendo o *New Deal* ou *Living New Deal* (*Living New Deal*, 2023, *online*), um *website* que se associa a um projeto de pesquisa e arquivo público *online* que, em conformidade com as informações apresentadas, visa procurar, preservar e dar a conhecer projetos do *New Deal* e, assim sendo, um projeto que tem uma missão tripla interligada com a pesquisa, com a apresentação e com a educação. Tratando-se de um *website* dedicado exclusivamente ao *New Deal*, rapidamente entendemos que o mesmo ostentava uma imensidão de recursos que cumpriam os requisitos que procurávamos, pelo que, nos cabia a nós, enquanto professores, assumir o papel de "curadores de conteúdos digitais" (Dias-Trindade & Moreira, 2021, p. 48).

A pesquisa que efetuamos no website *Living New Deal* deu-nos a conhecer um mapa que, embora interativo, tal como o que utilizamos na segunda intervenção, alicerçava-se em dinâmicas completamente diferentes. Contrariamente ao que utilizamos para estudar a escala espacial e temporal do *Gulag*, este mapa destacava-se por estar dividido em categorias e subcategorias que se encontravam representadas no

mapa por pontinhos coloridos (na figura 12), sendo que cada um desses pontinhos (cuja cor variava conforme a categoria a que pertencia) correspondia à localização de um projeto decorrente do *New Deal* e que ao clicarmos em qualquer um deles conseguíamos aceder a informações pertinentes como a morada concreta, a data da sua conclusão, o projeto específico a que se associa, uma breve descrição elucidativa da sua história e dos seus propósitos, ou, ainda, por exemplo, fotografias do mesmo. Estávamos, assim, perante um mapa interativo que nos concedia a possibilidade de conhecer 18282 locais cuja história a dada altura se cruzava com os programas que o presidente Franklin Delano Roosevelt lançou para recuperar o país após a Grande Depressão e de locais que, por esse mesmo motivo se interligavam com as seguintes categorias: arqueologia e história, obras de arte, instalações cívicas, educação e saúde, instalações federais, silvicultura e agricultura, infraestrutura e utilidades, segurança militar e pública ou parques e recreação.

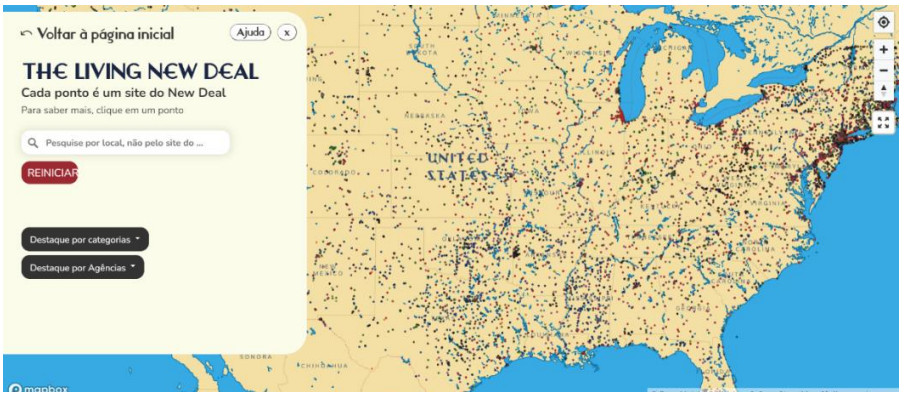


Figura 12: Mapa interativo disponibilizado no *website Living New Deal.*

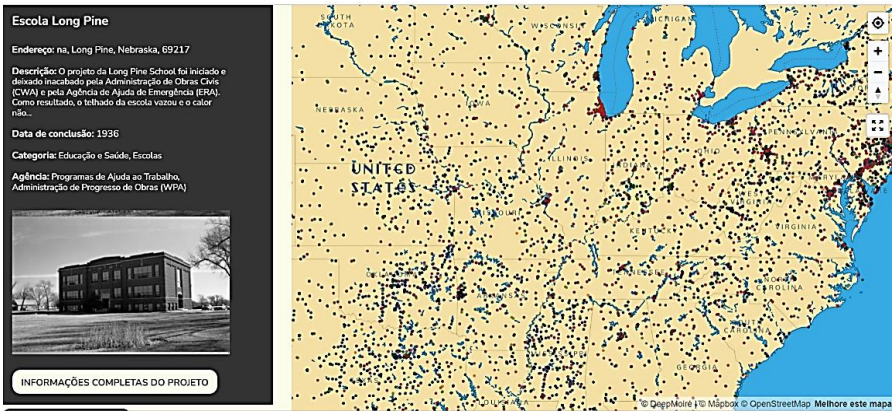


Figura 13: Mapa interativo após clicarmos num dos pontos para descobrir um projeto.

Perante o arsenal de informação que tínhamos diante de nós, da credibilidade dos dados patenteados e da apresentação dos mesmos sob um formato dinâmico, consideramos que o mapa interativo supracitado poderia constituir um excelente recurso para a nossa aula, para os alunos percecionarem a imensidão de projetos advindos do *New Deal* e, consequentemente, para a turma inferir o impacto que o mesmo teve na vida económica e social nos EUA. Depois de termos equacionado várias alternativas e de termos atendido à possibilidade de trabalhar algumas competências que ainda não tínhamos tido oportunidade de incluir, pareceu-nos adequado e, acima de tudo, benéfico para a turma, preparar uma atividade que consistisse em aceder, via telemóvel e em equipa (de quatro/cinco elementos[39]), ao mapa disponibilizado pelo *website* com o objetivo de os alunos explorarem os projetos referentes a uma categoria – isto porque cada equipa ficaria encarregue de procurar uma categoria que indicássemos – e de selecionarem dois exemplos que considerassem elucidativos do impacto do *New Deal* no quotidiano dos seus contemporâneos. A ideia passava por, após esta pesquisa de cariz mais interno, feita em equipa, elaborarmos, em turma, um esquema síntese com as informações fornecidas por todos os grupos, ou seja, por aproveitarmos as informações particulares para construirmos um esquema elucidativo do panorama geral e, dessa forma, reforçarmos, a perceção dos alunos face à dimensão e ao impacto do *New Deal*.

Reconhecendo que as ideias anunciadas poderiam, numa primeira instância, parecer um tanto confusas e que, à vista disso, poderiam ser geradoras de ruído e, subsequentemente, de desatenção, tivemos em consideração a importância de procedermos a uma preparação cuidada e minuciosa. Como tal, a fim de evitar os cenários pressagiados decidimos que, além da feitura do *slide* atinente às ações necessárias para aceder ao *website*, iríamos preparar sete guiões, ou seja, um guião para cada grupo, com o objetivo de neles incluirmos, como visível na figura 14, a indicação da categoria atribuída ao grupo, o esclarecimento dos passos necessários para aceder à categoria em questão, a definição dos objetivos da atividade e a menção a algumas

[39] Sendo que o valor variava conforme o número de alunos presentes da aula.

notas importantes para auxiliar a pesquisa no *website*[40]. De referir, ainda, que, a fim de enriquecer a atividade e de a tornar mais dinâmica, optamos por permitir o acesso aos guiões por meio de *QR codes*, tal como o da figura 15, – uma opção que, por intermédio das leituras previamente efetuadas, nomeadamente do trabalho citado de Ana Almeida (2017), já tínhamos compreendido ser possível e motivadora para os alunos e uma opção que, segundo a argumentação apresentada no subponto 3.1 do enquadramento teórico, se adequava aos telemóveis.

Saber em ação: O impacto do *New Deal*

- Qual a categoria que o nosso grupo vai pesquisar? **Educação e Saúde.**
- O que temos de fazer? O grupo deverá elaborar uma pesquisa conjunta dentro da categoria mencionada a fim de selecionar **dois projetos** que considerem elucidativos do **impacto do New Deal** nos EUA.
  - Pesquisem, analisem e debatam em grupo os dois projetos selecionados.
- **Como acedemos** ao *website* e à categoria que nos foi atribuída?
  - *Living New Deal* – Destaque por categorias – Educação e Saúde.

Notas importantes:

- Cada ponto representado no mapa corresponde um projeto.
- Para consultarem os projetos **ampliem a imagem o máximo possível** (por vezes alguns projetos localizam-se de forma muito próxima e, assim sendo, é necessário que o clique seja feito com precisão).
- Sempre que pretendam consultar um novo projeto, carreguem no botão "**Redefinir**".

Atividade 12.º G — Professora Joana Moreira

Figura 14: Exemplo dos guiões que preparamos.

[40] A pertinência dos guiões reforçava-se pelo facto de estarmos conscientes de que enquanto explicávamos a um grupo os outros seis iam estar desatentos, iam tender para fazer ruído e, assim sendo, para perturbar o funcionamento da atividade e da aula. Destarte, os guiões, além de constituírem uma tentativa de evitar esse panorama, compunham, de igual modo, uma tentativa de rentabilizarmos o tempo que demoraríamos a explicar a atividade.

Figura 15: Exemplo dos *QR codes* que preparamos.

A execução da intervenção decorreu, em consonância com os desígnios que já tínhamos partilhado, na segunda parte da aula, imediatamente a seguir ao intervalo e, assim sendo, numa altura da aula em que os alunos já tinham analisado um documento escrito da autoria de John Keynes para compreenderem as ideias do economista e, por inerência, as bases do keynesianismo; já tinham refletido sobre a definição de "intervencionismo" de modo que o interpretassem como uma realidade indissociável do keynesianismo e do *New Deal*; já tinham analisado um esquema acerca das medidas implementadas na primeira e na segunda fase do *New Deal*; já tinham esquadrinhado um cartaz que permitia aferir a ligação dos conteúdos explanados ao conceito de Estado-Providência e, ainda, numa altura em que os alunos já conheciam a segunda questão-orientadora, a saber: "em que medida o *New Deal* alterou a vida económica e social nos EUA?". Chegados, à vista do panorama traçado, a uma fase em que os alunos já detinham os conhecimentos previstos, começamos por explicar à turma que os projetos do *New Deal* se associavam a números elevadíssimos, que, em virtude dessa extensão, eram impossíveis de ser retratados integralmente, mas possíveis de serem inferidos a partir de dados amostrais. Avançamos na nossa exposição, acrescentando que, para viabilizar o contacto dos discentes com alguns dos projetos, tínhamos preparado uma atividade diferente do que eles já tinham realizado; projetamos, como já tem sido prática habitual, o *slide* que indicava os passos para aceder ao *website*; indicamos que o

trabalho se iria realizar em grupo e que os grupos seguiriam a disposição da sala; e, por fim, enquanto dávamos nota da função dos guiões que iriam consultar, distribuímos os *QR codes*.

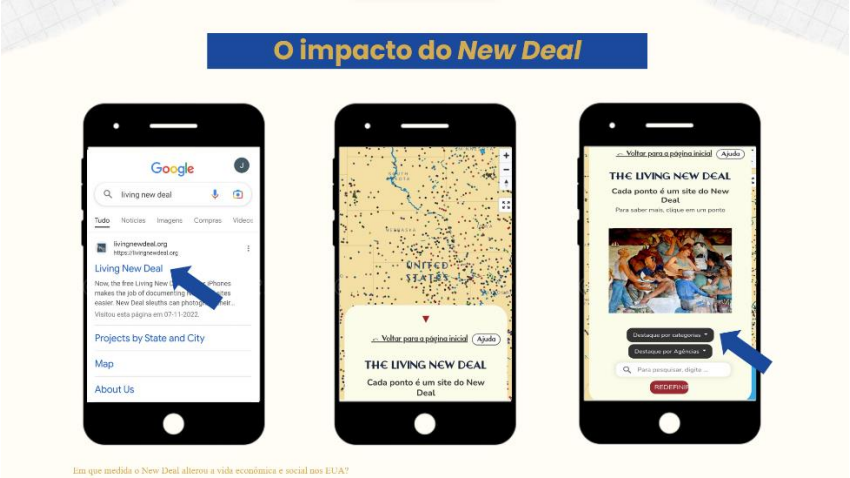


Figura 16: *Slide* que projetamos para explicar todos os passos necessários para aceder ao mapa disponível no *website Living New Deal*.

A observação que empreendemos enquanto os 26 alunos realizavam a atividade pedida (nesse dia faltaram quatro alunos), revelou, numa primeira fase que se denotou um cenário de entusiasmo generalizado aquando do contacto com os *QR codes* – um entusiasmo que, além de ser passível de se evidenciar por intermédio das expressões faciais dos alunos, conseguimos ratificar com base nos múltiplos comentários assentes em declarações como "eh lá!" – e, numa segunda fase, que o trabalho se grupo se assumiu como uma mais valia na medida em que, além de ter permitido contornar a lentidão da conexão à *internet* que alguns alunos deram nota – uma vez que conseguiam ver o mapa através do telemóvel dos colegas ou, então, ficar responsáveis por outra tarefa –, permitiu que os alunos refletissem em grupo, a partir da troca de ideias, e que se entreajudassem, sendo que esta última vantagem – a entreajuda – contribuiu de forma particularmente preponderante para atenuar as dificuldades que alguns alunos manifestavam aquando da realização de atividades que extravasavam o formato a que

estavam habituados. Note-se, no entanto, que o desenvolvimento destas competências que os alunos foram capazes de desenvolver no seio do trabalho de grupo não foram os únicos proveitos da nossa intervenção, isto porque, como era tencionado, constatamos, de igual modo, que a estratégia planeada proporcionou a construção do conhecimento histórico respeitante à dimensão dos projetos do *New Deal* e aos propósitos que os impulsionaram. Comprova-o a argumentação que os porta-vozes de cada grupo apresentaram à turma em torno dos dois projetos selecionados pelo respetivo grupo, comprova-o a participação dos alunos na paralela elaboração de um esquema no quadro da sala (organizado em duas colunas que incidiam sobre as categorias e a especificação dos projetos) e comprova-o, concomitantemente, a capacidade de interpretação do esquema, o entendimento de que os projetos assinalados se interligavam com escolas, com hospitais, com cadeias, com tribunais, com serviços administrativos, com parques de lazer, com barragens, com edifícios militares, com bibliotecas, ou ainda, por exemplo, com bases militares[41] e a compreensão de que, em maior ou menor graus, os projetos visavam melhorar as condições de vida da população americana após anos tão difíceis como os da Grande Depressão.

Em suma, por tudo o que foi dito, julgamos ser justo terminar dizendo que a terceira intervenção, a qual denominamos de "projetar novas ideias" comprovou ter potencial para projetar as ideias dos alunos acerca dos novos projetos que os EUA conheceram durante a década de 30 do século XX, isto é, acerca dos projetos que integraram os programas do *New Deal*.

3.5. "Partir à descoberta": a 4.ª intervenção pedagógico-didática

Durante o período em que frequentamos a escolaridade obrigatória deparamo-nos, não raras vezes, saliente-se, com circunstâncias em que sentimos que os

[41] Note-se que os exemplos apresentados são resultado das sete categorias que, por considerarmos mais relevantes para os propósitos da aula, selecionamos para os alunos trabalharem, a saber: educação e saúde; infraestrutura e utilidades; instalações cívicas; instalações federais; parques e recreação; segurança militar; e silvicultura e agricultura.

professores não concediam as mesmas oportunidades a todas as turmas às quais lecionavam. Lembramo-nos de ouvir alguns colegas comentarem a sua indignação, de perfilharmos o mesmo sentimento e de não compreendermos as justificações que estariam na base dessas decisões, mesmo que essas deliberações se associassem quase sempre à inclusão, ou neste caso à exclusão, da turma a ou da turma b na organização de uma visita de estudo. Anos mais tarde, numa altura em que já frequentávamos o mestrado e em que os sentimentos supracitados (achávamos nós) já estavam esquecidos, participamos numa aula em que a temática central se prendia com a importância de a escola funcionar com um elevador social e, à vista disso, de a escola, na figura dos professores, necessitar de proporcionar as mesmas oportunidades a todos os alunos, mesmo que essas oportunidades passassem por permitir a igual participação em palestras, em *workshops* ou, claro está, em visitas de estudo. Concordamos com o que ouvimos e percebemos que esse seria um fator que teríamos de ter em consideração. Ainda que esta argumentação em nada se pareça relacionar com a temática que norteia este subponto 3.4, a verdade é que tais conceções não poderiam ser mais erradas. É certo que não vamos falar da aula mencionada, de palestras, de *workshops* nem tão-pouco das enfatizadas visitas de estudo, todavia, vamos falar da nossa quarta intervenção, que procura proporcionar à "turma android" uma experiência similar à intervenção que aplicamos na "turma iOS", que resulta da nossa preocupação em evitar que os nossos alunos conhecessem o sentimento de injustiça a que aludíamos no início do parágrafo, que, apesar de não incidir numa visita de estudo, tem em comum com as mesmas o facto de extravasar a rotina de sentar, ouvir o professor e resolver exercícios e, portanto, uma intervenção que emana da nossa preocupação de proporcionar experiências similares aos nossos alunos.

Tendo definido que, assim que possível, iríamos realizar com a "turma android" uma experiência idêntica à que havíamos empreendido na "turma iOS", o certo é que não esperávamos que as condições se reunissem tão proximamente, logo na intervenção seguinte. A verdade é que, no dia 15 de fevereiro de 2023, vimo-nos perante uma aula que seria lecionada somente na "turma android" e que incidia numa temática que, em virtude da quantidade numerosa de fontes primárias disponíveis *online* e do

interesse das mesmas, nos permitia engendrar uma atividade construtivista tão pertinente quanto a terceira intervenção tinha sido para a "turma iOS". Falamos de uma aula que se enquadrava no domínio "Opções internas e contexto internacional", no subdomínio "Portugal, do autoritarismo à democracia" (AE de História A, 2018, p. 12) e, de forma mais concreta, na temática da urbanização e da emigração características do panorama português durante as décadas de 40, 50, 60 e 70 do século XX, ou seja, numa temática cujo estudo poderia facilmente dividir-se em duas grandes partes: uma primeira que se debruçasse sobre questões como a litoralização e a concentração populacional denotada no "Grande Porto" e na "Grande Lisboa" desde a década de 1950, as consequências negativas do processo de urbanização (como é o caso da ineficácia da rede de transportes e a proliferação dos bairros de lata) e as consequências positivas (como é o caso das mudanças de vestuário e de divertimentos decorrentes da mentalidade cosmopolita), sendo que, por inerência, a segunda parte da aula teria que ser dedicada a especificidades da emigração, ou seja, ao perfil do migrante, aos destinos para onde se dirigiram e às repercussões produzidas pelo fluxo enunciado. A afirmação de que a temática avançada se encontrava indissociável de uma quantidade imensurável de fontes primárias e de fontes primárias que, por sinal, poderiam ter interesse para a nossa aula recai, de modo mais concreto, sobre as dimensões que enunciamos para o início da segunda parte da aula, ou seja, sobre a abordagem acerca dos perfis dos emigrantes e sobre os destinos que os mesmos elegiam. Utilizamos os passaportes dos emigrantes – uma fonte com a qual já tivemos a possibilidade de analisar durante um trabalho da licenciatura, que, no seguimento do enunciado, estávamos familiarizados com os dados que incluía e que, embora nunca tenhamos utilizado em contexto pedagógico-didático, acreditamos que poderia ser a base de uma estratégia enriquecedora e com potencial para humanizar um tema que persistia até aos nossos dias. Restava, portanto, saber que passaportes é que poderíamos utilizar e de que forma é que os poderíamos rentabilizar em proveito do conhecimento histórico.

A pesquisa em vários arquivos, nomeadamente distritais, validou a ideia inicial, isto porque, efetivamente, eram vários os que disponibilizavam gratuitamente a consulta de passaportes. Entre o conjunto averiguado constava o *Arquivo Distrital do*

Porto, um arquivo bem organizado que, sobretudo, pela proximidade geográfica à localização da escola, nos pareceu ser a melhor opção. Na sequência desta decisão relacionada com o arquivo em que os alunos iam realizar a pesquisa, da escolha da fonte que iam analisar e da determinação previamente definida de que a intervenção remeteria para a dinâmica de trabalho de grupo que ainda não tinham experimentado nesta turma, determinamos que a nossa quarta intervenção consistiria no acesso, via telemóvel e em grupo (de quatro elementos), ao *Arquivo Distrital do Porto* (Arquivo Distrital do Porto, 2023, *online*) a fim de os alunos pesquisarem o código de referência atribuído ao seu grupo (código esse que corresponderia ao código de um passaporte específico), de acederem ao passaporte que selecionamos previamente, de analisarem os dados constantes na fonte e de preencherem uma folha que lhes iriamos entregar de modo a averiguar se os alunos examinaram o passaporte devido[42] – sendo de referir que essa averiguação seria efetuada por intermédio da solicitação do nome do titular do documento, da naturalidade, do estado civil, da profissão, do destino e do total de emigrantes (incluído devido aos casos em que estão anexos esposas e/ou filhos). Acrescente-se que, à semelhança do que procuramos realizar na terceira intervenção, após este trabalho em equipa seguir-se-ia a realização de um esquema síntese elaborado com base nas informações fornecidas por todos os grupos para que, a partir do mesmo, conseguíssemos refletir sobre os resultados obtidos – resultados estes que, ainda que numa escala micro, corresponderiam à realidade da escala macro.

Para que a intervenção pudesse ser bem-sucedida, tivemos em atenção uma série de aspetos cuja associação a falhas poderia hipotecar os resultados. Ainda que tenham sido vários os fatores que mereceram a nossa atenção, não negamos que entre o conjunto seja visível, desde logo, o destaque concedido à seleção criteriosa dos passaportes e à conceção do material onde os alunos iriam anotar as informações recolhidas. Em relação ao primeiro, ou seja, à escolha minuciosa dos passaportes, convém salientar que, a fim de os mesmos representarem uma escala micro elucidativa

[42] Note-se que a introdução desta componente resulta da reflexão que realização após a terceira intervenção, de uma reflexão que nos revelou que a intervenção poderia ter sido enriquecida com a recolha dos dados que os alunos nos forneceram oralmente e de uma reflexão que nos instigou a experimentar incluir este pedido na quarta intervenção.

da escala macro registada, empreendemos uma intensa busca por passaportes que transparecessem os dados que precisávamos que os alunos apreendessem, ou seja, por passaportes que transparecessem a ideia de que na base do contingente migratório encontrávamos pessoas de ambos os géneros (ainda que, efetivamente, predominassem os homens), de todas as idades e de todos os estados civis, sendo que, regra geral, a vida das mesmas se cruzava em dados atinentes à baixa escolaridade, à execução de profissões modestas e aos destinos que, embora com oscilações, tendiam para países como o Brasil, numa primeira fase, e, numa segunda fase, para a França, para a Venezuela ou, ainda, por exemplo, para a região da América do Norte[43]. Note-se, ainda, que a somar a estes requisitos, procuramos, na medida do possível, selecionar passaportes com caligrafia legível e selecionar dois que permitissem adicionar a vertente da História Local através da seleção de passaportes que, por serem respeitantes a um emigrante natural de Irivo, uma freguesia do concelho vizinho de Penafiel (sobre a qual os alunos costumam fazer algumas brincadeiras) e de uma emigrante natural do concelho de Paredes (o concelho onde se localiza a escola e onde a maioria dos alunos residia) poderiam contribuir para aumentar a proximidade dos alunos aos conteúdos sobre os quais se estavam a debruçar. A somar a esta preocupação que tivemos, importa, de igual modo, dizer que a elaboração do material que entregamos aos grupos para anotarem os dados solicitados intentou, como esperamos que seja notório na figura 17, privilegiar um *layout* apelativo e que, de algum modo, se assemelhasse com o *layout* dos passaportes.

[43] Estamos consciente de que se assinalam outros destinos, como é o caso da RFA (Alemanha), da Bélgica ou Luxemburgo, todavia, procuramos adaptar a nossa escolha aos passaportes que conseguimos encontrar.

Figura 17: Exemplo do material que preparamos para os grupos registarem os dados solicitados.

Ainda que aplicada na segunda parte da aula, após a análise de um conjunto documental – que incluía uma tabela atinente à expansão urbana e à litoralização registada doravante a década de 50 do século XX, duas fotografias elucidativas das consequências negativas desse processo e um documento escrito incidente sobre os efeitos positivos do mesmo – e após termos enunciado já a segunda questão orientadora (a saber, "como se caracteriza a emigração portuguesa do pós-guerra a 1974?), a verdade é que a intervenção fez-se anunciar desde o momento da motivação da aula, ou seja, desde o momento em que realizamos, conjuntamente, um *brainstorming* em torno de uma bagagem da época utilizada, efetivamente, por um emigrante durante as décadas que estudamos (sim, levámos mesmo para a aula uma mala gigante que, em tempos, foi utilizada por um emigrante): um *brainstorming* em torno das múltiplas dimensões que, de forma material e, sobretudo, simbólica, poderiam ser associadas às bagagens de que os migrantes se faziam acompanhar; um *brainstorming* que, em última instância, procurou direcionar os alunos para uma reflexão em torno das palavras "expetativas", "coragem" e "vidas"; e um *brainstorming* que nos permitiu agudizar a curiosidade dos alunos após mencionarmos que ao longo da aula teríamos oportunidade de contactar com um documento que transparecia todas as dimensões que tínhamos mencionado durante a nossa reflexão. Não surpreende, portanto, que, após o intervalo, tenhamos introduzido a nossa quarta intervenção com

um discurso que passava pela afirmação de que doravante aquele momento íamos descobrir qual era o documento a que no início da aula nos referíamos e que, além de o descobrirmos, íamos ter a oportunidade de explorar alguns exemplos. Seguiu-se a habitual projeção do *slide* – com os *prints* e o vídeo em jeito de tutorial, uma explicação do papel e das funções do *Arquivo Distrital do Porto,* nomeadamente da importância dos códigos de referência atribuídos ao espólio que o mesmo preserva – uma vez que os alunos iriam realizar a sua pesquisa a partir dos códigos de referência –, a explicitação dos moldes e dos objetivos da atividade que iam efetuar, a formação dos grupos de acordo com a disposição da sala e a distribuição do material onde iriam anotar os dados já mencionados[44].

Figura 18: *Slide* que projetamos para explicar todos os passos necessários para aceder aos passaportes disponíveis no Arquivo Distrital do Porto.

A atitude da turma foi, sinceramente, muito positiva. A observação direta sobre o desenvolvimento da intervenção demonstrou-nos que os alunos evidenciaram um

[44] Podemos acrescentar, ainda, que, nas vésperas da aplicação da intervenção percebemos que o *website* do *Arquivo Distrital do Porto* estava com alguns problemas e que, à vista disso, uma vez que o arquivo não nos assegurou a brevidade da resolução dos mesmos, preparamos um plano B que deixava de lado a componente da pesquisa para a qual o *website* era indispensável. A verdade é que no dia da intervenção o *website* funcionou normalmente, pelo que não consideramos oportuno esclarecer o plano B que tínhamos preparado.

entusiasmo generalizado aquando da receção do material que produzimos e da pesquisa no arquivo; que os alunos ficaram fascinados com o desafio de decifrar as informações inscritas nas fontes[45]; que a visualização dos rostos dos emigrantes ajudou à humanização do tema; que os dois passaportes associados à História Local, ou seja, o da emigrante natural de Paredes e do emigrante natural de Irivo contribuíram, como era nosso desejo, para uma aproximação dos alunos à temática (a qual foi bem visível pelas reações de espanto patentes em expressões como "ui, oh stora, o nosso passaporte é de uma pessoa de Paredes?" ou "oh stora, *este homem* era da terra da minha família!"); que a dinâmica de grupo funcionou melhor do que a dinâmica individual privilegiada nas estratégias que a "turma android" já tinha realizado anteriormente, uma vez que assistimos à partilha de ideias no seio do grupo e à entreajuda; e que a intervenção respondeu ao intento de auxiliar a construção do conhecimento histórico. Focando-nos nesta última, convém esclarecer que a expectativa de que a intervenção auxiliou a construção do conhecimento histórico advém, por um lado, da constatação de que os grupos acederam ao passaporte previsto; da confirmação de que todos os alunos foram capazes de analisar o quadro-síntese que realizamos por intermédio dos dados que eles próprios recolheram; permitiram que esquadrinhássemos os conteúdos previstos na aula de uma forma que extravasava a análise de documentos escritos ou gráficos do manual –; da certeza de que, regra geral, os alunos responderam corretamente às questões que colocamos para analisar o quadro síntese; e, ainda, da verificação de que a turma resolveu o exercício de resposta à segunda questão-orientadora de forma acertada (sendo que o exercício a que nos referimos se trata de um exercício de preenchimento de espaços que incluía, naturalmente, várias menções às questões trabalhadas na atividade).

No seguimento do enunciado, julgamos ser pertinente encerrar a nossa abordagem com o sentimento de que esta quarta intervenção, intitulada "partir à descoberta", permitiu que os alunos partissem à descoberta do seu conhecimento com

[45] Isto porque, apesar de termos selecionado passaportes que primassem por uma caligrafia legível, não nos podemos esquecer que os alunos não estão habituados a esta leitura direta de fontes primárias e que, pelo menos na maioria dos casos, esta poderia ser a primeira vez que o faziam.

base na análise de histórias de vida de pessoas que, também elas, partiram, à descoberta, em busca de uma vida melhor.

3.6. "Participar no presente, preparar o futuro": a 5.ª estratégia pedagógico-didática

Não obstante o facto de todas as intervenções terem características que marcam o nosso trabalho e que, de algum modo, transmitem a nossa marca enquanto professores, confessamos que entre o conjunto que temos vindo a dar nota – e ao qual, até ao subponto 3.7, ainda, se irão somar mais três – se evidencia um carinho particular pela quinta estratégia. Não falamos de um carinho resultante de uma maior preparação ou associado a resultados mais benéficos, nem tão-pouco de um carinho indissociável da reação dos alunos à mesma. Falamos, isso sim, de um sentimento que, como veremos de seguida, se liga diretamente com o facto de esta intervenção se associar com o primeiro contacto que estabelecemos com a aplicação do *mobile learning* suportado pelo telemóvel e, em boa verdade, de ter sido a inspiração do tema do nosso Relatório.

Aplicada no dia 9 de março de 2023 na "turma iOS" e no dia 13 de março de 2023 na "turma android", ou seja, em dias em que as respetivas turmas se iam debruçar sobre o domínio "Portugal e o mundo da segunda guerra mundial ao início da década de 80 – opções internas e contexto internacional", sobre o domínio "Portugal, do autoritarismo à democracia" (AE de História, p. 13) e, de forma mais concreta, sobre as eleições para a Assembleia Constituinte de 1975 e a inversão do PREC, a nossa quinta intervenção, "participar no presente, preparar o futuro", inseriu-se em aulas passíveis de serem divididas em duas partes, em que nos primeiros 50 minutos deveríamos referir alguns dos principais acontecimentos do processo de democratização do país (como é o caso da aprovação da *Lei dos Partidos Políticos* que instituiu o pluripartidarismo, da aprovação das *Novas Leis Eleitorais* que decretaram o sufrágio universal, do início da campanha eleitoral, da realização das eleições para a Assembleia Constituinte no dia 25 de Abril de 1975 e dos resultados das mesmas) e em aulas que nos segundos 50 minutos deveríamos ser capazes de levar os alunos a compreenderem o período que se seguiu

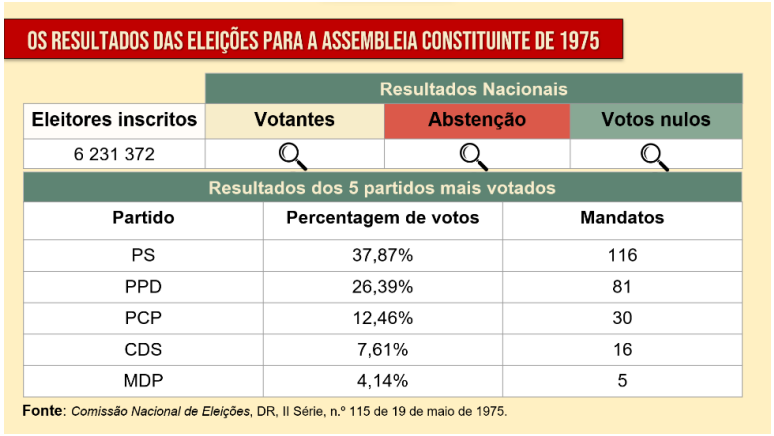
às eleições (ou seja, o período em que se registou uma crescente onda de instabilidade que ficou conhecida como "Verão Quente" e um período cuja agitação resvalou mesmo para o marcante 25 de Novembro de 1975). Acima de tudo e tendo em conta o cenário que fomos depreendendo até este momento da nossa Iniciação à Prática Profissional, estávamos perante duas aulas que nos pareciam a oportunidade ideal para estimularmos os alunos a refletirem sobre o exercício dos direitos e dos deveres políticos – exercício esse que, apesar de os alunos estarem prestes a exercer, ainda se assumia como uma realidade da qual muitos contornos lhes eram desconhecidos e que para uma parte considerável dos discentes, infelizmente, parecia distante. Precisamente por este motivo, afigurava-se, concomitantemente, como uma oportunidade para revisitarmos a atividade que originou o presente Relatório: uma atividade que advertia para a importância da participação eleitoral após a maioridade; uma atividade cuja base se começou a definir no nosso primeiro ano de mestrado, mais concretamente na aula que preparamos para o *role play* que integrava a avaliação da unidade curricular de "Aplicações Didáticas em História"; uma atividade que, no seguimento do enunciado, só tinha sido aplicada aos colegas do mestrado que assistiram à minha avaliação; e, por tudo isto, uma estratégia que gostávamos de transportar do papel para a realidade.

Não se tratando de uma intervenção projetada de raiz com o intuito de ser aplicada na "turma android" e na "turma iOS", ou seja, em duas turmas com particularidades específicas e em duas turmas que, contrariamente ao cenário patenteado no parágrafo anterior, eram, efetivamente turmas de alunos de 12.º ano (e não colegas de mestrado), facilmente percebemos que a estratégia que idealizamos no primeiro ano do mestrado teria de sofrer alguns ajustes. Deepois de algumas alterações respeitantes à base que a sustentava, aos objetivos que a norteavam e ao contexto em que a poderíamos integrar, decidimos que, com a intenção de os alunos conhecerem um *website* institucional relativo a dados eleitorais, consultarem os resultados das eleições para a Assembleia Constituinte de 1975, evidenciarem as principais tendências e compararem esses resultados com os resultados das últimas eleições, as legislativas de 2022, iríamos preparar uma atividade que consistiria em aceder, via telemóvel e de forma individual, ao *website* da *Comissão Nacional de Eleições* (Comissão Nacional de

Eleições, 2023, *online*), em pesquisarem os resultados pedidos (metade da turma procuraria os dados das eleições de 1975 e a outra metade procuraria os dados das eleições de 2022) e em refletirem sobre as questões que iríamos colocar para instigar a reflexão, sendo que esta reflexão visava, sobretudo, alertar para a subida alarmante registada na taxa de abstenção.

Para que os nossos objetivos fossem alcançados procuramos atender a uma série de fatores que, no nosso entendimento, poderiam assegurar o bom funcionamento da intervenção. Entre o conjunto passível de ser consultado, consideramos plausível destacar o cuidado que tivemos com a apuração da trajetória que seria mais fácil para os alunos acederem aos dados intencionados, isto porque, a somar às possíveis confusões provenientes das diferentes pesquisas (uns alunos iam pesquisar 1975 e outros 2022), não nos podíamos esquecer que estávamos perante um *website* que albergava uma quantidade imensurável de dados estatísticos resultantes de todos atos eleitorais decorridos desde 1975 e, portanto, onde facilmente os alunos se poderiam desorientar. Determinados em evitar estes panoramas prejudiciais à construção do conhecimento, determinamos que a atividade iria ser estruturada de forma faseada, sendo que a orientação passaria pela apresentação de tabelas com dados para completar – ou seja, os dados que os alunos teriam de encontrar nas fontes primárias – e por perguntas que tinham como propósito auxiliar a análise e a reflexão.

No seguimento da apresentação da primeira questão-orientadora ("que caraterísticas contribuíram para a singularidade das eleições de 1975?"), da análise de uma cronologia ilustrada que criamos para dar nota de alguns dos acontecimentos mais marcantes no caminho da construção da democracia portuguesa (dos quais são exemplos a promulgação das leis que instituíram o pluralismo partidário e o sufrágio universal) e da visualização de um vídeo que, além de patentear as longas filas, continha partilhas emotivas de pessoas que votavam pela primeira vez na sua vida. Avançamos para a explicação de que as imagens que tínhamos acabado de ver e as frases que tínhamos acabado de ouvir se refletiram diretamente nos resultados das eleições e que era por esse motivo que, naquele momento, iríamos procurar analisá-los a partir da tabela que estávamos a projetar.



OS RESULTADOS DAS ELEIÇÕES PARA A ASSEMBLEIA CONSTITUINTE DE 1975

	Resultados Nacionais		
Eleitores inscritos	Votantes	Abstenção	Votos nulos
6 231 372			

Resultados dos 5 partidos mais votados		
Partido	Percentagem de votos	Mandatos
PS	37,87%	116
PPD	26,39%	81
PCP	12,46%	30
CDS	7,61%	16
MDP	4,14%	5

Fonte: *Comissão Nacional de Eleições*, DR, II Série, n.º 115 de 19 de maio de 1975.

Figura 19: *Slide* que projetamos para iniciar a análise dos resultados das eleições para a Assembleia Constituinte de 1975.

Imediatamente após termos projetado o *slide* visível na figura 19, prosseguimos com a nossa explicação dizendo que, tal como os alunos podiam comprovar, a tabela apresentava alguns espaços em branco que deveriam ser preenchidos. Perguntamos-lhes se conheciam algum *website* fidedigno onde pudessem consultar dados eleitorais e, curiosamente, em ambas as turmas o cenário foi o mesmo: dois alunos (um de cada turma) responderam, num tom característico de chico-esperto, a *Comissão Nacional de Eleições*, todavia, rapidamente, acrescentaram que não conheciam, mas que era o que dizia na fonte expressa no *slide*. Não obstante a necessidade de apresentarmos um *mea culpa*, porque deveríamos ter ocultado inicialmente o *website*, o certo é que a informação mais importante a reter parece-nos ser a de que nenhum dos presentes estava familiarizado com a *Comissão Nacional de Eleições*, pelo que sentimos necessidade de tecer breves considerações em relação à mesma. Enquadramento feito, a partir deste momento, estavam reunidas as condições para seguirmos para o esclarecimento de que uns iriam incidir a sua pesquisa sobre os dados das eleições para a Assembleia Constituinte de 1975 e outros iriam pesquisar os dados concernentes às eleições legislativas de 2022[46] e para a indicação de todos os passos que os alunos

[46] Importa deixar apenas uma nota para dizer que os alunos que pesquisaram o ano de 1975 deveriam procurar os valores dos votantes, da abstenção e dos votos nulos, ao passo que os alunos que pesquisaram

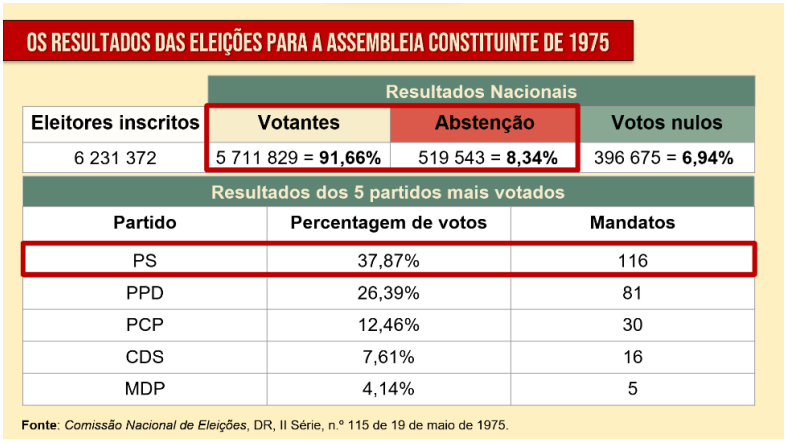
tinham de efetuar para aceder ao *website* – indicação esta que, como já vem sendo uma prática, se associou a um *slide* com *prints* e com o vídeo em formato de tutorial que elucidava todos os passos que os alunos, independentemente do ano que lhe tinha sido atribuído, teriam de dar.

Figura 20: *Slide* que projetamos para explicar todos os passos necessários para aceder aos resultados eleitorais disponíveis no *website* da *Comissão Nacional de Eleições*.

Depois de termos concedido alguns minutos para os alunos concretizarem a pesquisa, explorarem as fontes primárias e anotarem os resultados que estavam em falta, projetamos novamente a tabela dos dados referentes às eleições de 1975, solicitamos os dados em falta (os quais apareceram, logo de seguida, ao clique, porque já os tínhamos recolhido previamente) e iniciamos a nossa reflexão, sendo que para assegurar que a reflexão tocava nos pontos mais importantes – nomeadamente nos valores da taxa de votantes e de abstenção, nos resultados individuais dos cinco partidos mais votados e na consequente inflexão da via marxista-revolucionária – colocamos aos alunos as seguintes questões: "Qual foi o significado da vitória do PS para a inversão do PREC?" "Que conclusões podemos retirar a partir da taxa de votantes e de abstenção?"

---

o ano de 2022 deveriam conseguir os valores referentes aos votantes, à abstenção, aos votos brancos e aos votos nulos (isto porque em 1975 os votos brancos eram contabilizados conjuntamente com os votos nulos).



OS RESULTADOS DAS ELEIÇÕES PARA A ASSEMBLEIA CONSTITUINTE DE 1975

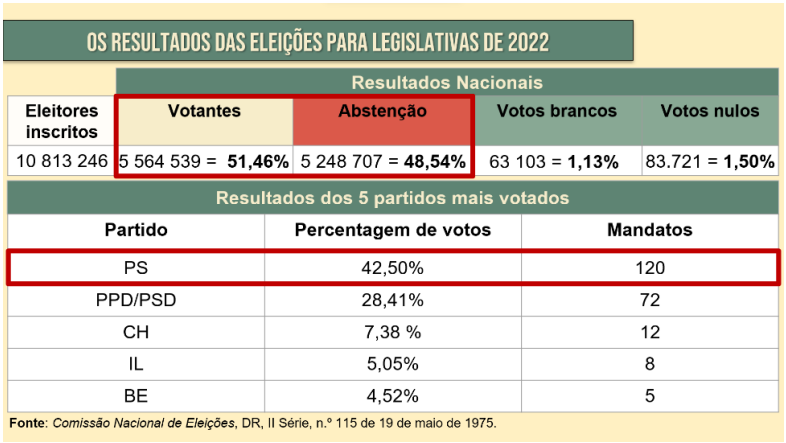
	Resultados Nacionais		
Eleitores inscritos	Votantes	Abstenção	Votos nulos
6 231 372	5 711 829 = **91,66%**	519 543 = **8,34%**	396 675 = **6,94%**

Resultados dos 5 partidos mais votados		
Partido	Percentagem de votos	Mandatos
PS	37,87%	116
PPD	26,39%	81
PCP	12,46%	30
CDS	7,61%	16
MDP	4,14%	5

Fonte: *Comissão Nacional de Eleições*, DR, II Série, n.º 115 de 19 de maio de 1975.

Figura 21: *Slide* que projetamos aquando da análise dos dados das eleições de 1975.

Após a análise dos dados quantitativos associados às eleições de 1975, pedimos à metade da turma responsável pelo apuramento dos valores de votantes e de abstenção assinalados em 2022 que fornecessem as informações que tínhamos tinham recolhido. Posto isto, avançamos para uma análise que, apesar de não ignorar algumas reflexões relativas a 2022, visava, acima de tudo, uma comparação entre os valores registados em 1975 e em 2022, sendo que, à semelhança da lógica anterior, apresentamos algumas questões como: "Que tendências são possíveis apurar a partir da comparação entre os cinco partidos mais votados em 1975 e os cinco partidos mais votados em 2022?" e "Que ilações podemos retirar a partir da comparação entre a taxa de votantes e de abstenção registadas em 1975 e em 2022?"



OS RESULTADOS DAS ELEIÇÕES PARA LEGISLATIVAS DE 2022

	Resultados Nacionais			
Eleitores inscritos	Votantes	Abstenção	Votos brancos	Votos nulos
10 813 246	5 564 539 = **51,46%**	5 248 707 = **48,54%**	63 103 = **1,13%**	83.721 = **1,50%**

Resultados dos 5 partidos mais votados		
Partido	Percentagem de votos	Mandatos
PS	42,50%	120
PPD/PSD	28,41%	72
CH	7,38 %	12
IL	5,05%	8
BE	4,52%	5

Fonte: *Comissão Nacional de Eleições*, DR, II Série, n.º 115 de 19 de maio de 1975.

Figura 22: *Slide* que projetamos aquando da análise dos resultados das eleições de 2022 e da comparação dos mesmos com os resultados das eleições de 1975.

Contrariamente ao que verificamos aquando da aplicação das intervenções anteriores, sentimos que os alunos – num total de 49 (visto que nesta altura as duas turmas tinham registado a saída de um elemento e na "turma android" faltou um aluno) – não evidenciaram uma reação entusiástica aquando da apresentação da atividade. Tratava-se de uma atividade que remetia para as eleições, que remetia para uma temática que, como já explicámos no início da nossa abordagem, não lograva, de forma alarmante, o interesse dos alunos e, portanto, que não os motivou na proporção almejada, daí que não tenhamos ficado totalmente supressos quando percebemos que três dos alunos que questionamos (os três na "turma android") não tinham recolhido todos os dados pedidos. Ainda que os alunos em questão tenham alegado esquecimento, não consideramos que a justificação seja plausível uma vez que tivemos o cuidado de anotar os dados no quadro, precisamente, para evitar essa possibilidade, pelo que aferimos que esta situação pode ser reflexo do desinteresse que aludimos. Sobreleva-se, porém, o facto de os restantes alunos terem sido capazes de efetuar a pesquisa e de aceder às informações requeridas e de todos (incluindo os três que tinham apresentado algumas lacunas na recolha de dados) terem apresentado respostas muito pertinentes às questões que formulamos e de terem sido muito perspicazes na relação da temática com a realidade política atual em torno da elevada taxa de abstenção, sendo que esta última foi, para grande satisfação da nossa parte, uma reflexão que os alunos depreenderam automaticamente a partir da observação dos dados, ainda antes de termos iniciado o questionamento.

Apesar de conscientes de que a nossa quinta intervenção, denominada "participar no presente, preparar o futuro", não foi totalmente bem-sucedida no desígnio de motivar os alunos, vemo-nos tentados a afirmar que a mesma se associava a um propósito de maior grandeza que, a julgar pelas reflexões apresentadas pelos alunos, foi cumprido com sucesso: o propósito de demonstrar aos alunos que a importância das eleições radica, em grande medida, do facto de serem uma ação presente que condiciona o futuro; o propósito de instigar os alunos, no presente, a estarem alertas para questões indissociáveis do seu futuro; e o propósito de, no

presente, enquanto docentes, participarmos na preparação do futuro dos nossos alunos.

3.7. "Visitar a democracia": a 6.ª estratégia pedagógico-didática

Numa altura em que já tínhamos a) aplicado cinco estratégias, b) propiciado contextos de aprendizagem assentes no contacto com fontes por intermédio da exploração de *websites* e de arquivos nacionais e internacionais, c) esquadrinhado dinâmicas de trabalho individual e trabalho grupal, d) aplicado estratégias de *mobile learning* suportado pelo telemóvel em momentos distintos da aula e e) instigado competências inerentes à literacia digital, à comunicação (escrita e oral), à colaboração ou, por exemplo, o raciocínio crítico (ou seja, competências que se inserem no quadro de competências do século XXI que analisamos no enquadramento teórico), estávamos conscientes de que já tínhamos empreendido um conjunto de experiências que nos permitiriam extrair resultados para o nosso Relatório e que, à vista disso, pelo menos na teoria, não precisaríamos de conceber mais nenhuma estratégia que perfilhasse da mesma base das estratégias supracitadas. A verdade é que, não obstante a importância dos dados para o Relatório, nunca permitimos mover-nos somente pela necessidade desses resultados: movemo-nos pela crença de que o *mobile learning* suportado pelo telemóvel pode ter potencial para ajudar os nossos alunos na construção do seu conhecimento histórico e pela certeza de que a teoria só poderia ser comprovada pela prática. Foi esta a força motriz que impulsionou a idealização, a planificação e a execução da sexta intervenção que, como veremos, se quis diferente nos contornos, mas igual no desígnio que sustentou todas as nossas intervenções.

Para falarmos desta sexta intervenção temos de recuar a uma aula decorrida no dia 23 de março na "turma iOS" e no dia 27 de março na "turma android"[47], subordinada

[47] Como certamente já perceberam, as nossas intervenções começaram por se realizar nos mesmos dias, entretanto registaram uma diferença que fazia com que a intervenção decorresse primeiramente na "turma android" e a dada altura, por volta de finais de março, verificamos que o cenário já tinha invertido e que, assim sendo, a sexta intervenção decorreria primeiramente na "turma iOS". Como uma vez um professor do mestrado nos disse: "a escola tem vida" e essa vida passa pelas alterações de calendário

ao domínio "Portugal e o mundo da segunda guerra mundial ao início da década de 80 – opções internas e contexto internacional", ao subdomínio "Portugal, do autoritarismo à democracia" (AE de História A, 2018, p. 13), e, de modo mais pormenorizado, ao estudo da revisão constitucional de 1982 e do funcionamento das instituições democráticas. Temos, por conseguinte, de recuar a uma aula em que, não obstante a articulação com o esclarecimento dos limites da revisão constitucional, da apresentação das mudanças introduzidas pela revisão constitucional de 1982 e da explicitação das instituições democráticas, se afigurou como uma aula que poderia procurar mobilizar a atenção dos alunos para questões inerentes às bases da democracia. Precisamos de recuar a uma aula que decorreu num momento em que continuávamos com a certeza de que a abordagem em torno da democracia se configurava de elevada pertinência; em que prosseguíamos com a suspeita de que a intervenção anterior, apesar de ter colocado os alunos a refletir sobre dimensões democráticas importantes, não tinha sido capaz de os motivar da forma que desejávamos; e que consideramos que poderia ser profícuo aplicar uma atividade que enfatizasse as bases da democracia através de recursos mais atrativos para os alunos.

A resposta para as intenções supracitadas no parágrafo anterior começou a estruturar-se na sequência das habituais pesquisas que realizávamos aquando da planificação das nossas aulas, mais concretamente, aquando do contacto com a visita virtual à Assembleia da República que Isidro Pais (2022) relata no seu Relatório de Estágio – uma estratégia que, tal como explicitamos no subponto 3.2 do enquadramento teórico, incidiu na visita virtual à Sala do Senado e à Sala das Sessões com o intuito de os alunos identificarem os símbolos da República (como as bandeiras e os brasões) e uma estratégia que foi antecedida e precedida de uma apresentação *PowerPoint* que tencionava contextualizar e consolidar os conhecimentos (Pais, 2022, p. 46-48). Foi a partir deste Relatório que conhecemos as vantagens das visitas virtuais na aula de História, porque foi a partir dela que tomamos conhecimento de que o *website*

decorrentes de feriados, de pausas letivas, de visitas de estudo ou de atividades promovidas pela escola para assinalar dadas especiais.

Parlamento (Parlamento, 2023, *online*) disponibilizava uma visita virtual à Assembleia da República e foi a partir desse exemplo que nos inspiramos a nossa sexta intervenção.

Ainda que tivéssemos definido que a intervenção iria passar pela realização de uma visita virtual à Assembleia da República, desengane-se quem pense que a idealização da atividade estava completa. Longe disso. Como certamente perceberão, dado o panorama apresentado e a novidade que o mesmo carregava, eram poucas as certezas que detínhamos quando começamos a projetar a intervenção. Sabíamos que, de modo a evitar distrações com questões que não tinham relevância para a presente aula ou até mesmo uma utilização puramente lúdica, a visita deveria ser realizada de forma regrada e orientada; sabíamos que, em virtude das aprendizagens que os alunos deveriam adquirir na aula em questão e até mesmo do tempo de aula que dispúnhamos, a atividade deveria circunscrever-se a uma sala (máximo 2) que se interligasse diretamente com os conteúdos da disciplina que íamos lecionar; e sabíamos que a visita precisava de ser complementada por um recurso com potencial para assegurar as duas necessidades anteriormente expressas e a necessidade de apelar à motivação dos alunos (sendo que, desde início, a opção da apresentação de *PowerPoint* utilizada por Isidro Pais remetia para um recurso a que as nossas duas turmas estavam habituadas e, portanto, não seria o ideal para atender ao objetivo de apelar à motivação e participação dos alunos).

Partindo dos pressupostos avançados, após avaliarmos múltiplas alternativas possíveis, decidimos que:

a) a atividade seria realizada no momento da motivação da aula – uma decisão que nos parecia favorável tanto por se tratar de uma atividade que albergava vários parâmetros que seriam abordados ao longo da aula como por se tratar de uma atividade que (como se intenta esse momento da aula) pretendia motivar os alunos;

b) a atividade iria restringir-se ao coração da Assembleia da República, ou seja, à Sala das Sessões onde decorrem as sessões plenárias;

c) cada aluno iria realizar a atividade individualmente para que todos tivessem a oportunidade de conhecer um local que, em muitos casos, de outra forma não teriam possibilidade de visitar;

d) com o intuito de conseguirmos "controlar" minimamente o desenvolvimento da atividade (para evitar alguns problemas já registados), optaríamos por orientá-la através do complemento da mesma com um *escape room*, um jogo que na atualidade atrai muitos jovens e que, por não ser associado à aula de História, acreditávamos que poderia surpreender os alunos, motivá-los e, dessa forma, auxiliá-los na construção do seu conhecimento.

Embora a ligação entre a construção dos conhecimentos inerentes à temática da Democracia em nada se pareça relacionar com um *escape room*, a verdade é que existem mais dinâmicas comuns do que aquelas que à primeira vista podemos pensar, isto porque, sendo o *escape room* um jogo subordinado a uma narrativa que consiste em fechar os participantes numa sala da qual apenas podem sair quando solucionarem um conjunto de enigmas/quebra-cabeças dispostos pelo espaço, consideramos que o mesmo se poderia adaptar a uma atividade em que criávamos uma narrativa para nortear os alunos, em que os colocávamos numa sala, neste caso na Sala das Sessões, e em que poderíamos aproveitar os elementos que a compõem para formular questões atinentes aos conteúdos que pretendíamos que os alunos apreendessem. Tendo em consideração que o nosso foco principal era os alunos conhecerem as bases da democracia, que circulassem pela Sala das Sessões e que atentassem nos distintos pormenores que a compunham, julgamos que as perguntas poderiam debruçar-se exclusivamente sobre esse âmbito e que as pistas para as mesmas poderiam passar pela análise da estátua central da República e das estátuas que se encontravam no piso da galeria: a Constituição, de José Simões de Almeida, sobrinho; a Lei, de Francisco Santos; a Jurisprudência, realizada por Costa Mota, tio; a Eloquência, moldada por Júlio Vaz Júnior; a Justiça, da autoria de Costa Mota, sobrinho; e a Diplomacia, de Maximiano Alves, ou seja, esculturas que se associavam, alegoricamente à arte de legislar, ao exercício do poder e, assim, aos órgãos de soberania que os alunos irão estudar na aula.

Tratando-se de uma atividade da nossa autoria, facilmente compreendemos que, se por um lado, a visita virtual estava assegurada pelo *website Parlamento*, por outro, o *escape room* teria de ser integralmente criado por nós. À vista disso e determinados a conceber um contexto de aprendizagem nitidamente distinto dos que

já tínhamos aplicado, procuramos criar, no *PowerPoint*, um *template* criativo, interativo (por meio das animações) e interligado com os conteúdos, redigimos uma narrativa para contextualizar os alunos, formulamos as questões que pretendíamos que eles respondessem – variadas na tipologia e na complexidade –, arquitetamos *slides* de *feedback* para surgirem no seguimento da seleção da resposta (sendo que quando a resposta selecionada fosse uma das opções erradas o mesmo obrigava os jogadores a repensarem e a selecionarem outra opção e que quando a resposta selecionada fosse a correta o *slide* permitia avançar para a questão seguinte), adicionamos uma música de suspense para acompanhar toda a atividade e organizamos todo o *escape room* num formato de quatro níveis que se regia pela dinâmica de responder às perguntas (sem cronómetro[48]), completar os três níveis[49], anotar as pistas que apareciam no término de cada nível e no final, naquele que se assumia como o quarto nível, introduzir um código secreto que permitia terminar o jogo – código esse que correspondia à soma dos números recolhidos nas três pistas, ou seja, à conjugação do 19 (pista do nível um), do oito (pista do nível dois) e do dois (pista do nível três), os quais, conjuntamente, perfaziam 1982, o ano da revisão constitucional que íamos estudar ao longo da nossa aula. Acrescente-se, ainda, que, embora a visita virtual fosse realizada individualmente, no telemóvel, para que todos os alunos acedessem à Sala das Sessões, a verdade é que o *escape room* decorreria, simultaneamente, a partir da utilização do projetor da sala e avançando com base na participação da turma e na intermediação no manuseamento do *escape room*.

A transposição de todas estas ideias para a prática decorreu, como previsto, logo no início da aula, após o sumário e após a indicação de que se seguiria um momento que, apesar de diferente de todos os que os alunos já tinham experienciado nas nossas

[48] Embora o *escape room* tradicional incluía a cronometragem do tempo, decidimos não introduzir essa vertente porque o nosso objetivo era que os alunos construíssem o seu conhecimento, independentemente do tempo que precisassem para o fazer.

[49] Importa esclarecer que o completar dos níveis se interligava com um *slide* que dava nota dessa passagem, de um *slide* que apresentava a palavra "democracia" dividida em quarta partes correspondentes a quatro níveis e de quarto partes que ficavam coloridas após a finalização do nível em questão ("de" após primeiro nível; "mo" após o segundo nível, "cra" após o terceiro nível" e "cia" após o quarto nível).

aulas, coincidia com os anteriores no objetivo de construir o conhecimento, pelo que pedíamos que o interpretassem como um momento de aprendizagem. No seguimento destas advertências, demos início à projeção do *escape room*, mais concretamente ao slide que constituía a capa, a um segundo *slide* que apresentava um cacifo aberto com um envelope e a um terceiro *slide* que, por intermédio de uma hiperligação com o clique sob o envelope, projetava a abertura do mesmo e permitia a leitura da mensagem que o mesmo continha, ou seja, a leitura da narrativa que criamos para enquadrar os alunos.

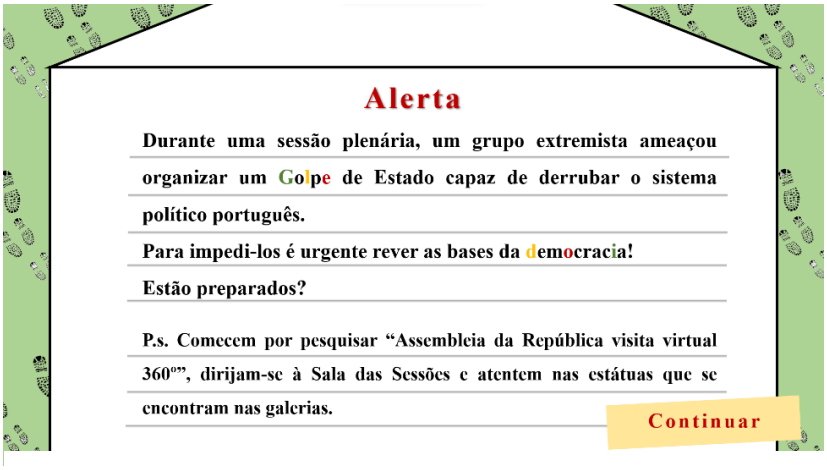


Figura 23: *Slide* que projetamos com a narrativa.

Tendo em linha de conta que o *slide* da narrativa apresentava as indicações dos passos que os alunos precisavam de empreender para acompanhar o processo, isto é, a indicação de que precisavam de pegar no seu telemóvel, pesquisar "Assembleia da República visita virtual 360º", dirigirem-se à Sala das Sessões e focarem-se nas estátuas que se encontravam nas galerias, aguardamos uns minutos e ajudamos os alunos que nos foram chamando, ora para confirmar se estavam no sítio certo, ora para perguntar onde "tinham de carregar ao certo". Uma vez enquadrados na atividade e situados na Sala das Sessões, avançamos para o *slide* seguinte, o *slide* que apresentava os quatro níveis, explicamos aos alunos que eles iam responder a questões para completá-los e que precisavam de estar atentos às pistas porque iriam precisar delas para o quarto nível. Posto isto, avançamos para a projeção da primeira questão e deixamos que os alunos circulassem pela Sala das Sessões para encontrarem a resposta que procuravam.

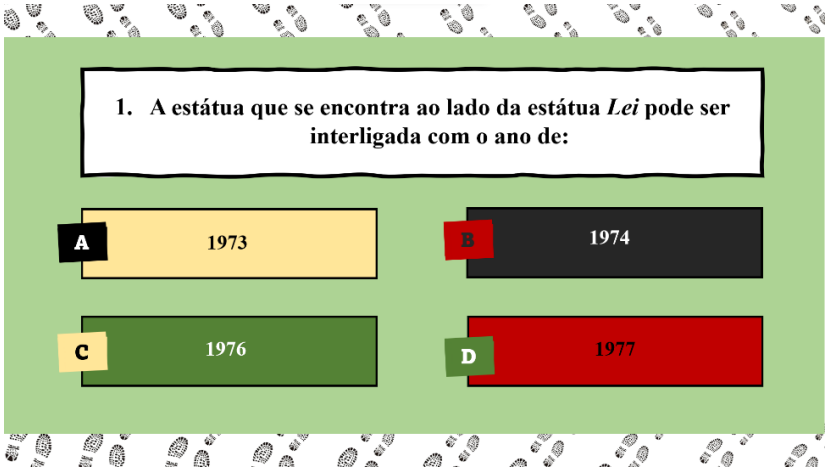


Figura 24: *Slide* que projetamos com a primeira questão.

Bloqueada a resposta que a turma considerava ser a certa – bloqueio esse que decorreu depois de alguns alunos assumirem a dianteira da resposta e depois de questionarmos se a turma concordava com a ideia dos colegas – o *escape room* encaminhou os alunos para o *slide* que, com algum humor, dava nota de que a opção selecionada estava certa (sendo que no caso de a resposta estar errada, o *escape room* direcionava os alunos para um *slide* que dava nota disso mesmo)[50].

Figura 25: *Slide* que projetamos com o feedback da resposta correta.

[50] Note-se que, além das frases apresentadas na figura 25 e 26, os slides do *feedback* associavam-se, ainda, a "Like a boss! Muito bem! Bom trabalho!" ou "Que reis! Bom trabalho!", no caso de respostas corretas, e "Estão em grande…queda! Pensem melhor! Vocês conseguem!", no caso de respostas incorretas.

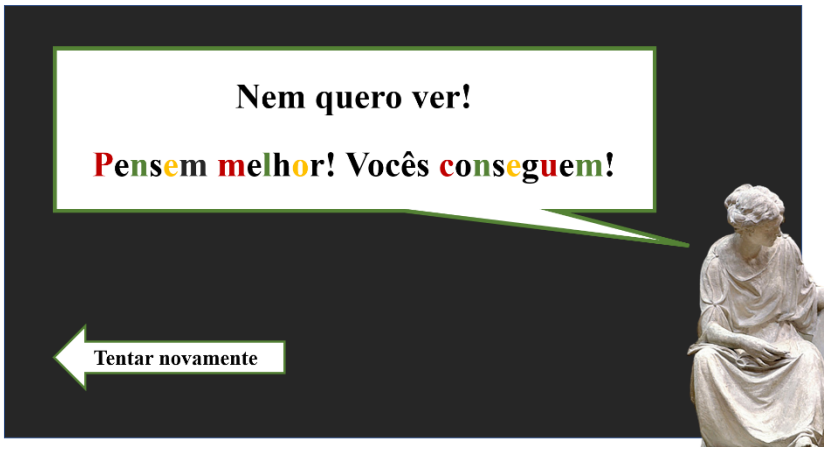


Figura 26: *Slide* que projetaríamos com o feedback da resposta incorreta.

Depois de responderem à primeira questão seguiu-se uma segunda, mais uns minutos a circular pela Sala das Sessões e mais conhecimento. Respondidas as duas questões, os alunos foram direcionados para o *slide* que dava nota do cumprimento do primeiro nível e, subsequentemente, para o *slide* base que patenteava o quadro dos níveis e, neste momento, o cumprimento do primeiro. Consideramos importante deixar somente uma nota para dizer que, embora a figura 27 transpareça a apresentação da pista e do número 19 que se lhe associava, a verdade é que a mesma só apareceu após os alunos perceberem que o "+", disposto sobre a medalha, constitua uma pista.

Figura 27: *Slide* que projetamos para dar nota do cumprimento do primeiro nível.

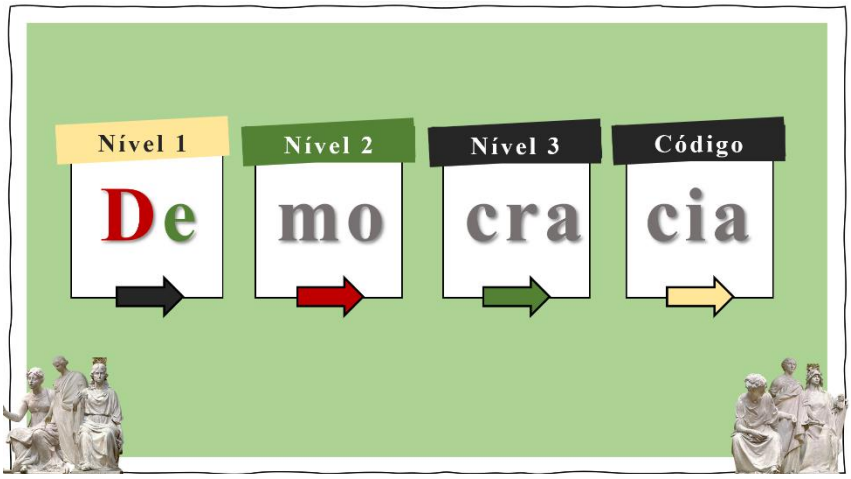


Figura 28: *Slide* base dos níveis já com a nota do cumprimento do primeiro.

O processo descrito repetiu-se ao longo das seis questões que constituíam os três primeiros níveis. Chegados a este momento, foi, portanto, o momento de juntar as três pistas, de validar o código secreto e de terminar a intervenção, isto é, de terminar a visita virtual e de terminar o *escape room* que a suportou.

Figura 29*: Slide* da validação do código secreto.

Assumindo-se a estratégia que, por toda a preparação, exigiu mais de nós, esta sexta intervenção, foi uma estratégia com resultados compensadores e uma das que mais envolveu os alunos. A observação que empreendemos sobre a totalidade dos

discentes (neste dia não se registaram faltas) demonstrou-nos que, de forma generalizada, ficaram verdadeiramente entusiasmados, que esse entusiasmo se iniciou, desde logo, quando os alunos perceberam que iam fazer uma visita virtual aliada um *escape room*, refletiu-se diretamente no seu envolvimento durante toda a atividade e na eficácia da construção dos conhecimentos sobre as bases da democracia – sendo que a comprovação da contribuição para o processo de ensino-aprendizagem se pôde verificar nas respostas que apresentaram às perguntas do *escape room*, nas reflexões que, conjuntamente, realizamos após a atividade e, ainda, nas respostas dadas pelos alunos numa ficha de trabalho que realizaram na segunda parte da aula (uma ficha de trabalho que se debruçava sobre os órgãos de soberania portugueses e, nesse sentido, de uma ficha que, além da referência direta à Assembleia da República, pressupunha, propositadamente, a necessidade de recuperar informações captadas na consecução da intervenção). Ainda que esta tenha sido a realidade verificada nas duas turmas, não podemos, no entanto, deixar de referir três constatações que formulamos: a primeira é a de que em ambas as turmas assinalamos alguns problemas relacionados com o tempo que o *website* demorou a abrir no telemóvel de alguns alunos, uma vez que não foi tão célere como deveria; a segunda é a de que na "turma android" um aluno interpretou a atividade num tom de brincadeira e que, em boa verdade, como já era seu apanágio, procurou destabilizar a turma – turma essa que, no entanto, já habituada aquele comportamento (e farta também), procurou sobrelevar-se, na medida do possível, a tal atitude; a terceira, por sua vez, remete para a "turma iOS" e para a repetição de uma realidade que já tínhamos verificado anteriormente, ou seja, para a verificação de que, uma vez mais, alguns dos alunos que mais participaram tinham sido alunos que , segundo o modelo tradicional, não são considerados "bons alunos".

No seguimento do panorama descrito, julgamos ser adequado declarar que esta sexta intervenção, conscientemente apelidada de "visitar a democracia", procurou partir de uma visita virtual à casa da democracia portuguesa para permitir que os alunos visitassem, no sentido de passar em revista, as suas imprescindíveis bases. Cremos, de igual modo, que faz sentido acrescentar que a junção da visita virtual e do e*scape room* primou por demonstrar que, por vezes, as combinações que nos parecem impossíveis

só se afiguram dessa forma porque o nosso cérebro, formatado por um sistema de ensino secular, não nos permite compreender que essas combinações, desde que bem trabalhadas, podem ser tanto ou mais credíveis.

3.8. O epílogo das intervenções

Se tivermos a diligência (a paciência e o interesse) de pesquisar o significado da palavra "epílogo" no dicionário *Priberam* percebemos, prontamente, que a mesma se pode interligar com a "última parte de um discurso, na qual se faz uma leve recapitulação das razões principais que nele entraram", com a palavra "resumo" ou, ainda, numa terceira opção, com os termos "remate, fecho" (Dicionário *Priberam*, 2023a, *online*). Não havendo, portanto, um significado único, consideramos imprescindível começar por escrever que a argumentação que, doravante, vamos empreender não se tratará de um compêndio das seis estratégias pedagógico-didáticas que apresentamos nos subpontos anteriores, que também não se tratará de uma reflexão em torno das mesmas, nem tão-pouco de uma conclusão que intenta avaliá-las. A argumentação que agora redigimos serve, ao invés das opções elencadas na frase anterior e de forma coincidente com a terceira definição exposta, para apresentar uma outra intervenção: uma intervenção que não decorreu em sala de aula, uma intervenção que não se associou a planos de aula, uma intervenção que, para sermos sinceros, não se interligou diretamente com a disciplina de História A, mas, ainda assim, intervenção que, pelos seus contornos e pela linha cronológica, se assumiu como o fecho das nossas intervenções.

Claramente demarcada do panorama anteriormente patenteado, a ação indissociável deste epílogo inseriu-se numa atividade que realizamos na fase final da nossa Iniciação à Prática Profissional, no dia 5 de maio de 2023, de forma mais específica, no *workshop* "Guia, Pensa, Sente: Sê o teu próprio GPS, encontra-te!" que arquitetamos, na totalidade, em parceria a doutora Maria João Passos (a nossa convidada), com o intuito exclusivo de ajudar os nossos alunos que, sendo de 12.º ano, se encontravam numa fase de grande transição, pautada por inseguranças e pela necessidade de trilharem o seu caminho académico e profissional. Inseriu-se, portanto, num *workshop* de Programação Neurolinguística (PNL) que procurou partilhar técnicas de autoconhecimento, de gestão emocional e de definição de objetivos – ou seja, alguns dos problemas que ao longo do

ano letivo tínhamos percebido que assolavam parte considerável dos nossos alunos –; conceder aos alunos uma experiência diferente de tudo aquilo que já tinham feito e, no seguimento do enunciado, fazer jus à categorização de "workshop", tinha, necessariamente de incluir atividades práticas.

Tendo por base o contexto enunciado, cremos que o leitor não ficará chocado: com a informação de que o nosso *workshop* se iniciou com uma contextualização da Programação Neurolinguística e com a inerente explicitação do funcionamento da mente e das emoções; com a indicação de que a este momento inicial se seguiu uma explanação em torno da importância do autoconhecimento e uma atividade que, assente no preenchimento de uma roda da vida, pretendia que os alunos refletissem sobre as prioridades da sua vida e sobre o modo com as mesmas se interligam com a definição dos seus objetivos; com o esclarecimento de que, no decorrer da abordagem expressa, enveredamos pela questão da gestão do tempo, pela explicitação de matrizes que podem ajudar a definição de objetivos a curto, médio e longo prazo; com a menção de que, já numa fase final procuramos dotar os alunos de técnicas de respiração e de meditação a que poderiam recorrer, nomeadamente nos momentos em que os seus objetivos não se concretizam e em que, por esse motivo, ficavam mais frustrados; e, ainda, com a declaração de que, após termos esclarecido os alunos e após lhes termos proporcionado um momento para relaxarem, o *workshop* terminou com a realização da última intervenção – a última do *workshop* e a última que relatamos no nosso trabalho –, ou seja, com uma dinâmica semelhante à cápsula do tempo, mas realizada de forma digital no website *FutureMe* (*Future Me*, 2023, *online*), no português "futuro eu", por causa da praticidade que o formato digital apresentava face ao analógico, isto porque, além de implicar a circulação de folhas para toda a plateia, o analógico pressupunha que os alunos tivessem uma base para escreverem – base essa que o auditório não disponibilizava. Apresentando-se como uma atividade que se fundiu com a proposta de os alunos colocarem em prática os conhecimentos que tinham apreendido e de definirem objetivos, pedimos-lhes que acedessem ao *website*, que pensassem num objetivo que gostavam de alcançar no espaço de um ano, que o redigissem e que o submetessem numa carta digital – carta esta que receberão no seu *email* no período temporal definido e que, assim sendo, se sobreleva à carta analógica pelo facto de garantirmos que a mesma chega ao

destinatário (e que não é extraviada por perdas do documento ou pelo esquecimento proporcionado pela passagem do tempo).

Tendo em consideração que a atividade decorreu fora do horário escolar das turmas[51] e que não era de participação obrigatória, facilmente percebemos que não foi experienciada por todos os alunos e que, por esse motivo, não entrará na análise dos resultados que se segue, todavia não poderíamos deixar de tecer algumas considerações acerca de uma atividade que, além de comprovar que a nobreza do trabalho docente passa, também, por ajudar os discentes em questões que extravasam os conteúdos inerentes às várias disciplinas, se interliga, acima de tudo, com o presente Relatório na medida em que apresentou mais uma atividade suportada pelo telemóvel e em que demonstrou uma vez mais as vantagens da sua utilização.

4. "Oh stora, vale a pena saber isso?": o inquérito por questionário final

4.1. A aplicação (necessária) do inquérito final

Durante uma das intervenções que aplicamos nas nossas turmas, um dos alunos endereçou-nos, de forma espontânea e num tom algo curioso, a seguinte questão: "s*tora*, como é que tem paciência para preparar isto tudo?". Não querendo desviar as atenções daquele que era o foco da aula nem tão-pouco enveredar por questões que, em boa verdade, excediam as dimensões que os alunos precisavam de conhecer, limitamo-nos a responder que gostávamos muito do que fazíamos. A resposta apresentada foi a resposta possível tendo em conta o contexto em que nos encontrávamos e a (ir)relevância que a mesma representava para o decurso da lecionação, todavia, apesar de a mesma ser de natureza verídica, pecava pela simplicidade a que reduzia uma resposta que, noutros contextos, teria sido dada em moldes bem mais complexos. É um facto que gostamos muito do que fazemos e é

[51] A "turma android", a "turma iOS" e uma terceira turma que, como já tivemos oportunidade de esclarecer, não era da nossa professora cooperante e, portanto, não entrou no Relatório.

também um facto de que essa constatação se assume como um dos mais importantes no momento da preparação do nosso trabalho, no entanto, a ele juntam-se muitos outros. É o caso da crença de que quanto maior for o nosso maior é a probabilidade de conseguirmos arquitetar aulas adequadas aos nossos alunos e aos propósitos que os mesmos devem alcançar; da convicção de que os alunos precisam de muito mais do que chegar à sala, sentar, ouvir-nos e, esporadicamente, realizarem alguns exercícios ou, ainda, por exemplo, da certeza de que os resultados – dos alunos e, por inerência, os nossos – não se conseguem sem trabalho. Obviamente que tudo isto implica muitas horas de pesquisa, de ponderação e de estudo, todavia todas elas são compensadas quando percecionamos a evolução dos nossos alunos, quando os vemos conquistar os seus desígnios ou quando ouvimos frases como "professora, obrigada por ter pensado em nós" – uma frase que nos foi dita por um dos alunos no final da Iniciação à Prática Profissional, uma frase que guardamos com carinho e uma frase que, embora precise de corroboração dos resultados do inquérito final, nos faz acreditar que tudo pode ter valido a pena!

Depois de termos apresentado uma parte considerável da "sucessão de operações" (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 28) que perfazessem um processo de investigação, chegamos ao ponto que, segundo Judith Bell, se assume como "o coração do relatório" (Bell, 2004, p. 215), ou seja, chegamos ao ponto em que nos debruçamos sobre os resultados. Se quisermos estabelecer uma analogia entre as fichas de avaliação sumativas que procuram avaliar os conhecimentos apreendidos e a apresentação dos resultados que, embora desarticulada das fichas de avaliação sumativas, também visam avaliar, neste caso, os frutos da nossa intervenção, podemos servir-nos da frase "oh *stora*, vale a pena saber isso?", tipicamente proferida pelos alunos nas aulas precedentes ao momento avaliativo, para asseverar que a reflexão que agora se segue irá procurar apurar se o método eleito e as intervenções aplicadas "valeram a pena".

Não desvalorizando a importância das observações pontuais que apresentamos aquando da explicitação das intervenções pedagógico-didáticas – uma apresentação que se torna possível pelo facto de a investigação não ser pautada por divisórias herméticas e dependentes que obrigam o investigador a guardar todos os resultados para o final do relatório –, a verdade é que, conforme manifestamente indicado nos manuais de investigação, revela-se necessário eleger uma técnica de recolha de dados com capacidade para apurar o ponto de vista daqueles que foram os destinatários da nossa ação, isto é, os alunos da "turma android" e da "turma iOS". Destarte, a fim de cumprir com o propósito enunciado, decidimos, uma vez mais, enveredar pela conceção e aplicação de um inquérito por questionário, uma técnica que, pelos motivos já avançados no subponto 2.1 do enquadramento metodológico, se adequava aos objetivos que norteavam o nosso trabalho e uma técnica que, por permitir "obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações" (Bell, 2004, p. 26), nos pareceu ser a mais indicada para averiguar a visão dos alunos quanto às competências que consideraram possíveis de desenvolver por intermédio do *mobile learning* suportado pelo telemóvel, para apurar as limitações e às potencialidades do contexto de aprendizagem supracitado, para compreender se estes moldes auxiliaram a construção do conhecimento histórico dos envolvidos e para constatar se a resposta apresentada a esta última evidenciava uma mudança face às respostas registadas no inquérito por questionário inicial.

Tendo por base os pressupostos elencados, elaboramos um conjunto de 13 questões, 11 das quais fechadas e duas abertas, sendo que, as questões 3 e 3.1 apontavam para a avaliação indireta do impacto do *mobile learning* suportado pelo telemóvel, as questões 4a, 4b, 4c, 4d, 4e, 4f e 4g remetiam para a opinião dos alunos em relação às repercussões das seis estratégias[52] que aplicamos em aula, as questões 5 e 6 incidiam sobre os parâmetros positivos e negativos denotados e as duas últimas, a 7 e a 7.1, recaiam sobre o foco central no nosso relatório, ou seja, sobre a perceção dos alunos quanto ao contributo das intervenções para a construção do seu conhecimento

[52] Relembramos que a estratégia que consideramos o epílogo não integrou o inquérito por questionário final em virtude de ter decorrido fora do contexto de aula e sem a participação de todos os alunos.

histórico. Note-se que a numeração patenteada começa na questão 3 porque, à semelhança do que aconteceu com o inquérito por questionário inicial, optamos por solicitar primeiramente o nome do aluno e a turma que integrava, ou seja, dois dados que, como já esclarecemos, são meramente utilizados para efeitos de investigação e, portanto, dois dados que serão eticamente protegidos na apresentação dos resultados.

Posto isto, importa, concomitantemente, esclarecer que os moldes de aplicação deste inquérito por questionário final lograram dos conhecimentos e das constatações apreendidas no seguimento da aplicação do inquérito inicial, pelo que consideramos oportuno salientar que, uma vez mais, optamos por aplicar o inquérito por questionário de forma direta, na sala de aula, com a presença de todos os alunos – visto que esta opção se tinha revelado extremamente proveitosa para a salvaguarda da taxa de inquéritos respondidos – e que, em dissonância com o formato previamente selecionado, decidimos realizar o inquérito final no *Google Forms*, um caminho que nesta fase já sabíamos ser materialmente viável[53] (ver anexo 4).

O inquérito por questionário final foi aplicado nas duas turmas no dia 29 de maio de 2023, uma data que, embora se distancie consideravelmente do término das nossas intervenções, prima por conceder um intervalo temporal que pode contribuir para uma reflexão mais sólida e ponderada.

4.2. Os dados apurados através do inquérito por questionário final

Finalizado o esclarecimento em torno da contínua priorização do inquérito por questionário e o aclaramento dos principais contornos que presidiram a sua elaboração, consideramos estarem reunidas quase todas as condições para avançarmos para a apresentação dos resultados apurados por intermédio do inquérito por questionário final. Não sendo a utilização do advérbio de intensidade "quase" uma utilização acidental nem tão-pouco acessória, salientamos o facto de não podermos avançar na nossa argumentação sem antes explicitarmos que, em consonância com a máxima

[53] Note-se que no inquérito por questionário inicial optamos pelo formato analógico, em papel, porque ainda não sabíamos se todos os alunos tinham telemóvel e se usufruíam de ligação à *intern*et.

adotada ao longo do nosso trabalho, salvo uma exceção, iremos privilegiar uma análise que conjuga a totalidade da amostra, ou seja, as duas turmas; e sem antes clarificar que o número total de inquirido assentou nos 49, um valor que, por um lado, radica da saída de dois discentes, um de cada turma (tal como indicamos aquando da caraterização das turmas) e, um valor que, por outro lado, se deve ao facto de, uma vez mais, não contarmos com os dados correspondentes a um dos alunos que usufruía de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão – aluno esse que, no entanto, saliente-se, participou em todas as atividades de forma entusiástica e integrada.

Prosseguindo, agora sim, para a análise dos dados apurados, revela-se imprescindível começar por referir que procuramos reger-nos por uma lógica que partisse do geral para o particular, por uma lógica que primasse por se encaminhar gradualmente para os pontos centrais do nosso Relatório e, assim sendo, por uma lógica que, no nosso entendimento, poderia facilitar o raciocínio dos alunos aquando do preenchimento dos dados e, não negamos, poderia auxiliar o nosso próprio pensamento no momento em que os tratamos, patenteamos e, na medida do possível, procuramos cruzá-los entre si e com a bibliografia. Tendo por base estes pressupostos, a importância que atribuímos à perceção do impacto do uso do telemóvel e a consciência de que a medição do mesmo não se deveria efetuar mediante a colocação de uma pergunta leviana e direta que inquirisse os alunos nesse sentido, decidimos inaugurar o inquérito[54] com uma questão que, sem mencionar o dispositivo, nos poderia permitir averiguar se o seu uso tinha sido significativo para os alunos. As respostas à questão 3, a qual pedia aos alunos que, entre o conjunto de atividades realizadas nas nossas aulas, destacassem a que consideravam ter sido a mais relevante, demonstraram-nos que, como mostra o gráfico 7, 35 respostas, isto é 72%, remetiam para a intervenção "visitar a democracia" (mencionada por 21 alunos), para intervenção "partir à descoberta" (referida por 12 alunos), para a intervenção "projetar novas ideias" ou, ainda, para a intervenção "cativar o conhecimento" (sendo que cada uma destas duas últimas conta

[54] Note-se que, como referido, a questão 1 e 2 diziam respeito aos dados de identificação dos respondentes, ou seja, questões que aqui não iremos tratar – daí dizermos que a questão 3 corresponde à inaugural.

como uma menção), ou seja, remetiam para atividades que, efetivamente, tinham recorrido ao telemóvel – pelo que consideramos plausível asseverar que estamos perante um valor que parece indiciar que as atividades inseridas em contexto *mobile learning* suportado pelo telemóvel ficaram na memória dos alunos, que os marcaram e que, inclusivamente, se sobrelevaram face às demais. Não ignorando a totalidade das respostas recolhidas, podemos, ainda, mencionar que – além de cinco respostas (10%) que apontaram para dimensão imprecisas e, portanto, nulas – as restantes nove respostas incidiram sobre o *workshop* "GPS" (salientado por três alunos, ou seja, 6%), sobre a palestra "Peço a Palavra"[55] (referenciada por três alunos, ou seja, 6%)[56] e sobre um exercício de verdadeiro e falso que utilizamos, de forma interativa e por meio da utilização do computador, como motivação de uma das nossas regências (aludido por três alunos, isto é, 6%), ou seja, sobre atividades que podem ter sido selecionadas devido à preferência dos alunos por dinâmicas que, tal como o contexto de *mobile learning*, extravasam a abordagem que carateriza o ensino comummente denominamos de "tradicional".

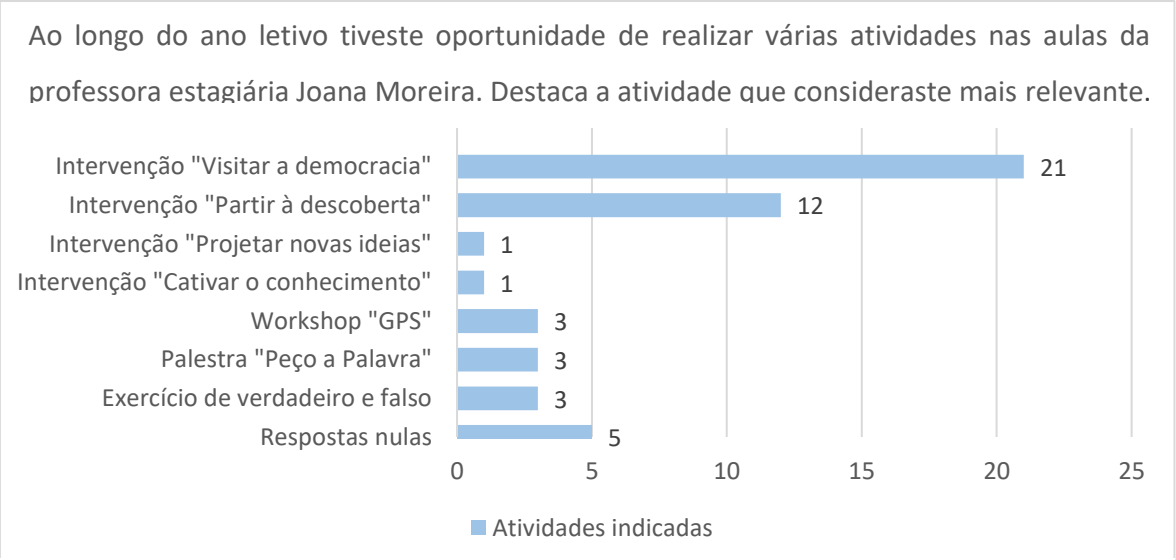


Gráfico 7: Distribuição das respostas à questão 3.

[55] A palestra "Peço a palavra" tratou-se de uma palestra que organizamos em parceria com o nosso colega de estágio. Consistiu numa palestra que contou com a presença do deputado João Torres para elucidar os alunos acerca das responsabilidades dos deputados e que permitiu que os alunos interagissem com o mesmo no sentido de esclarecerem algumas dúvidas e curiosidades.

[56] Apesar de o *workshop* e a palestra não terem decorrido num contexto de aula, decidimos considerar as duas atividades porque ambas decorreram na Escola e ambas tinham finalidades educativas.

A corroboração das suspeitas anunciadas no parágrafo anterior tornou-se possível a partir da análise das respostas dadas à questão 3.1, uma questão que colocamos no nosso inquérito, precisamente, para percecionarmos os fatores que instigaram as escolhas patenteadas na questão 3. E por que razão é que declaramos que permitiram corroborar as nossas suspeitas? Porque, perante o pedido de justificação da escolha patenteada na questão 3, os inquiridos demonstraram que as suas opções se interligaram, numa primeira instância, com o facto de a atividade que elegeram ter sido, na sua ótica, "educativa", "interativa", "interessante" e "diferente" – quatro categorias de análise de conteúdo que foram aludidas, por 27, 16, 15 e 11 alunos, respetivamente – e, numa segunda instância, com o facto de a atividade realçada ter sido, no seu entendimento, "divertida", "cativante" e/ou "criativa" – três categorias de análise de conteúdo referenciadas por oito, cinco e quatro alunos, respetivamente[57] (ver anexo 5). Quando a estes critérios adicionamos exemplos de respostas que assentam em afirmações como "Foi a atividade mais interativa e cativante pois promoveu um papel mais ativo dos alunos"; "Gostei desta atividade pois achei um tipo de aprendizagem diferente, ajudou a cativar nos e conseguir reter a matéria necessária"; "Tornou a aula mais dinâmica e cativa melhor a nossa atenção para além da interação com os nossos colegas" ou, ainda, "Eu escolhi a scape room porque a stora pegou numa atividade atual e tornou-a numa atividade educativa e divertida"[58], conseguimos aprofundar a nossa reflexão e depreender que os inquiridos assinalaram uma preferência por atividades que, contrariamente ao que estão habituados, promoveram o seu envolvimento de forma direta, por atividades que conseguiram conjugar a aprendizagem com a criatividade ou até mesmo com a diversão e por atividades que, na sua maioria, conseguiram reunir todas essas vantagens graças à utilização do digital e de modo mais específico à utilização do telemóvel. De forma ulterior conseguimos, também, perceber que a totalidade das respostas foram concordantes com os pareceres avançados pela

[57] Note-se que as categorias mencionadas foram criadas no seguimento da análise de conteúdo e que, dada a articulação das respostas com várias categorias, os números apresentados são superiores ao total de 49 respostas recolhidas.

[58] Saliente-se que as frases correspondem a transcrições literais das respostas dos alunos e que, assim sendo, não corrigimos os erros ortográficos.

bibliografia consultada. Basta relembrarmos que, como expresso no enquadramento teórico, Marc Prensky acredita que as novas gerações, habituadas a processar a informação de forma célere, trabalham mais eficientemente quando estão em rede, gostam de gratificação instantânea e de recompensas frequentes e preferem jogos ao trabalho que muitos professores consideram trabalho "sério" (Prensky, 2001, p. 2); que Sara Dias-Trindade, Joaquim Carvalho e Ana Carvalho defendem que os alunos da atualidade “estão «formatados» para pensar de uma forma diferente da de gerações anteriores” (Dias-Trindade, Carvalho & Carvalho, 2013, p. 94) ou, ainda, que Pedro Costa, o qual ainda não tivemos oportunidade de citar, atesta empiricamente que a construção do conhecimento se pode aliar a um panorama que prime por ser divertido, desde que seja “divertido, mas com a mente no lugar, ou seja, divertida(mente)” (Costa, 2019, p. 12).

Depois das dimensões atinentes ao impacto das intervenções, dos motivos que se lhe associavam e da ligação dos mesmos com a bibliografia – uma ligação que, na medida do possível, estabeleceremos ao longo de toda a análise do inquérito –, a partir da questão 4 procuramos afunilar as dimensões questionadas e direcioná-las para a tentativa de compreender se os principais propósitos das nossas estratégias de *mobile learning* suportadas pelo telemóvel se tinham cumprido e se as principais vantagens que lhes atribuíamos tinham sido denotadas pelos alunos. Considerando que, antes de dedicarmos uma alínea a cada uma das seis intervenções, seria profícuo inquirir os alunos quanto a dois objetivos a que procuramos atender incessantemente, começamos por questionar os alunos quanto ao nível de concordância com a seguinte afirmação: “As atividades que realizamos com recurso ao telemóvel contribuíram para desenvolver competências de pesquisa de fontes de informação.” Os dados recolhidos revelaram que, como vemos no gráfico 8, entre as cinco escalas que apresentamos – as quais, em conformidade a escala de Likert, iam desde o “discordo totalmente” até ao “concordo totalmente”, sem esquecer um posicionamento neutral – 32 alunos (65%) demonstraram concordar totalmente com a declaração, 16 (33%) explicitaram que concordavam e um (2%) optou por indicar que não concordava, nem discordava.

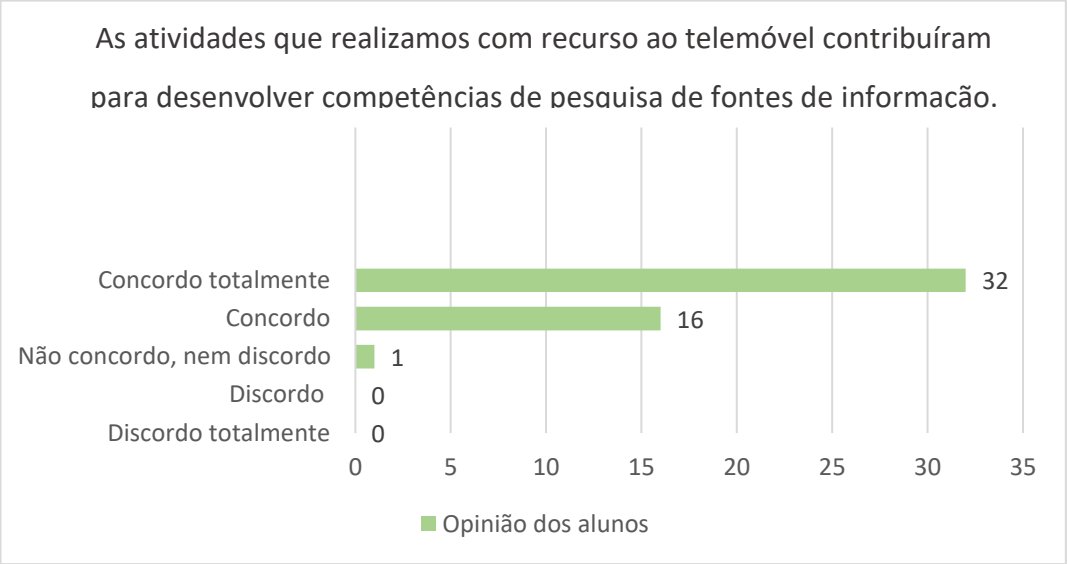


Gráfico 8: Distribuição das respostas à questão 4a.

Ainda que as respostas registadas na questão 4a tenham sido francamente positivas, a verdade é que, na nossa perspetiva, as mesmas só se revestiam de verdadeira importância quando completadas com uma outra competência: a seleção das fontes. Crendo, por um lado, que o conhecimento histórico só se constrói através do contacto direto com fontes e, por outro, que a pesquisa de fontes só adquire valor na medida em que, entre o conjunto que encontramos, somos capazes de eleger as mais adequadas, ao longo das nossas intervenções procuramos servir-nos do telemóvel para aceder a *websites*/ arquivos que selecionamos criteriosamente com o objetivo de enfatizar essa realidade juntos dos alunos. A observação das aulas tinha-nos levado a acreditar que este nosso desígnio tinha chegado aos alunos e que os mesmos tinham ficado alertas para a sua imprescindibilidade, todavia precisávamos de retirar conclusões com base em dados mais concretos e cientificamente mais válidos, pelo que interrogamos os alunos acerca do seu entendimento face à premissa de que "As atividades que realizamos com recurso ao telemóvel demonstraram a importância de selecionar fontes de informação credíveis e fidedignas". Num cenário muito similar ao que registamos na questão 4a, as respostas dos alunos à questão 4b foram muito satisfatórias, isto porque, como patenteado no gráfico 9, 30 (61%) exprimiram que

concordavam totalmente com a afirmação, 18 (37%) que concordavam e, apenas um (2%), que não concordava, nem discordava.

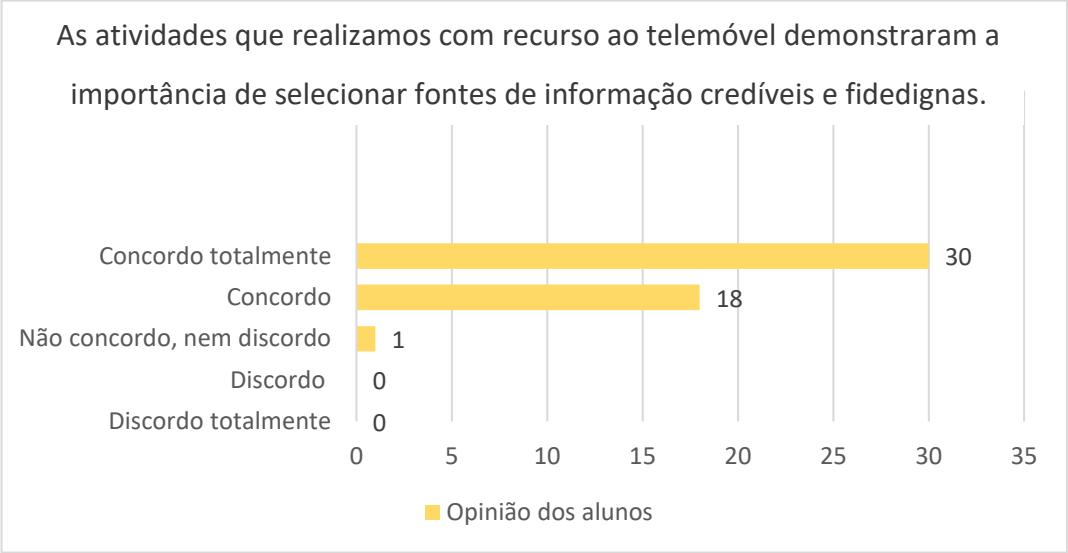


Gráfico 9: Distribuição das respostas à questão 4b.

Após inquirirmos os alunos quanto às duas dimensões gerais esquadrinhadas, enveredamos, então, como já havíamos enunciado, por dimensões mais específicas, ou seja, por dimensões que diziam respeito a cada uma das seis intervenções. Impulsionados pela veia de historiador-investigador, que tende a priorizar uma ordem cronológica e a salvaguardar o rigor científico dos dados recolhidos, decidimos que as alíneas compreendidas entre as letras "c" e "g" respeitariam a sequência em que as intervenções se tinham realizado e que, a somar às escalas "discordo totalmente", "discordo", "não concordo, nem discordo", "concordo" e "concordo totalmente", iriamos conceder, ainda, a possibilidade de os inquiridos selecionarem a opção "não estive presente nessa aula", isto porque os alunos que faltaram à aula não tinham condições para avaliar a pertinência da intervenção nela realizada. Destarte, prosseguimos para a alínea 4c, uma alínea que se focava na intervenção "(des)arquivar o passado", mais concretamente na solicitação da opinião dos alunos em relação ao contributo da intervenção para compreenderem a organização de um arquivo e a importância de referenciarmos as fontes que o mesmo preserva. Demonstrando uma

opinião concordante com as alíneas anteriores e uma opinião que nos parece manifestamente vincada, como vemos no gráfico 10, à execução de um aluno (2%) que deu nota da sua ausência na aula, 30 (61%) alunos revelaram que concordavam totalmente, 16 (33%) que concordavam e dois (4%) que não concordavam, nem discordavam (o que, embora represente o acréscimo de um inquirido face às alíneas anteriores não nos parece ser um valor grandiosamente significativo quando comparado com 46 que mencionar concordar ou concordar totalmente), pelo que podemos afirmar que, apesar das dificuldades que os alunos evidenciaram na realização da sua realização – as quais demos nota no subponto 3.1 do enquadramento metodológico –, a mesma primou por alcançar o propósito supracitado.

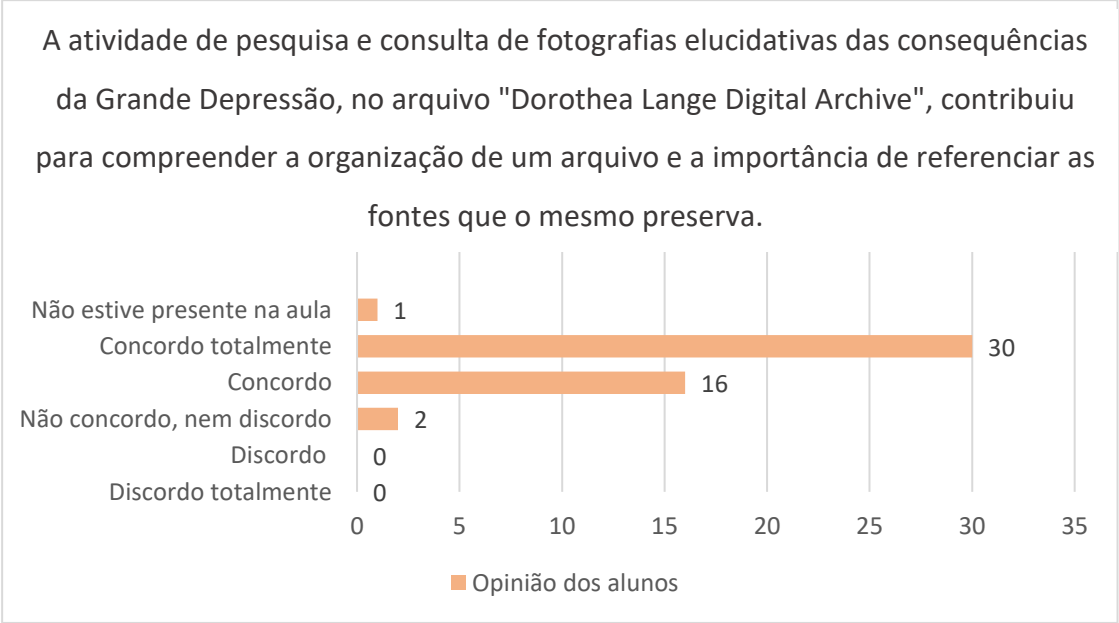


Gráfico 10: Distribuição das respostas à questão 4c.

Em conformidade com a sucessão apresentada no ponto 3 do presente enquadramento metodológico, a segunda intervenção que executamos e, portanto, a intervenção que deveríamos questionar neste momento do inquérito corresponde à intervenção "cativar o conhecimento", a qual, recordamos, estava associada com o estudo do *Gulag*. Tendo em consideração o objetivo que tínhamos delineado – objetivo

este que, como aclarado anteriormente, intentava rentabilizar as vantagens do mapa interativo para trabalhar os conteúdos da aula –, na questão 4d procuramos perceber se o recurso utilizado tinha ou não contribuído para os alunos compreenderem a abrangência, no tempo e no espaço, do sistema *Gulag* anexo ao Estalinismo. As respostas dos alunos denotaram, como mostra o gráfico 11, que, além dos três (6%) alunos que mencionaram não ter estado presentes, 25 (51%) mencionaram concordar totalmente com a afirmação e 21 (43%) afirmaram concordar, ou seja, denotaram que apesar de transparecerem uma menor expressividade no nível "concordo totalmente", essa redução foi contrabalançada com um aumento do nível "concordo" e com a ausência de respostas que elegeram o terceiro patamar, o neutral (não concordo, nem discordo), pelo que julgamos ser assertivo depreender que o desígnio da atividade foi cumprido com sucesso.

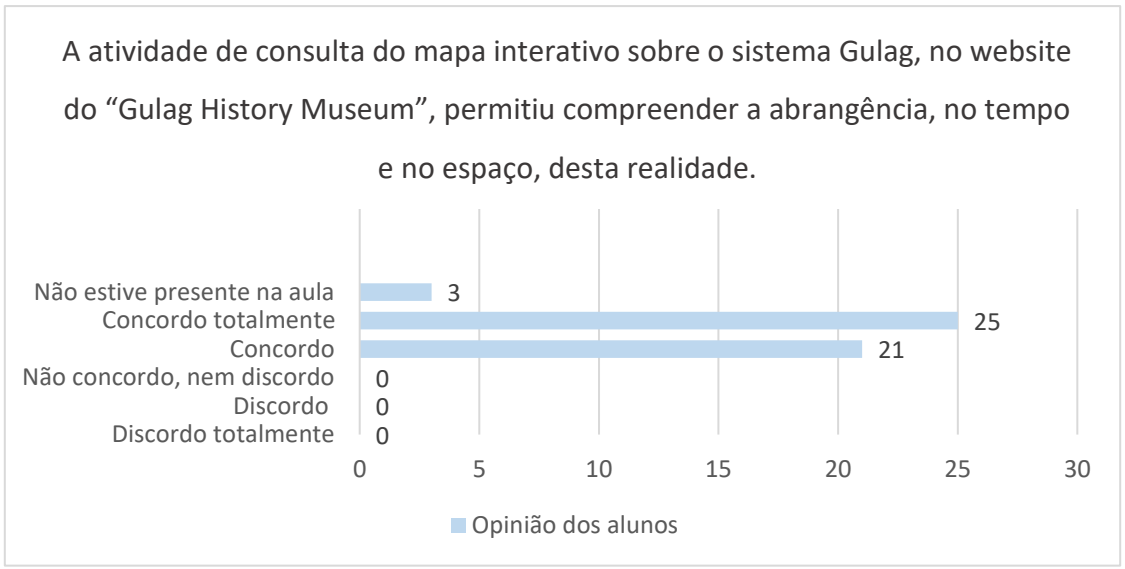


Gráfico 11: Distribuição das respostas à questão 4d.

Não obstante o facto de a questão 4e dar continuidade a uma ordem que se rege pela sequência em que as intervenções foram aplicadas, o certo é que a mesma se destaca das demais pelo facto de agrupar duas intervenções. Referimo-nos à intervenção "projetar novas ideias", empreendida numa aula dedicada à temática do

New Deal na “turma iOS”, e à intervenção “partir à descoberta”, levada a cabo numa aula em torno da emigração na “turma android”: duas intervenções que tiveram em comum o facto de terem sido efetuadas apenas numa turma, duas intervenções que, em consonância com as explicações que efetuamos nos subpontos 3.3 e 3.4 do enquadramento metodológico, procuraram atender a um objetivo idêntico que colocasse as turmas em pé de igualdade e, neste sentido, duas intervenções que julgamos pertinente acoplar. Atendendo a estes pressupostos procuramos perceber se os pareceres dos alunos em relação à seguinte formulação: “A atividade de pesquisa e consulta dos projetos financiados pelo New Deal, no *website Living New Deal* (“turma iOS”) / dos passaportes, no *Arquivo Distrital do Porto* (“turma android”) contribuiu para, de forma rápida e pragmática, contactar com exemplos práticos dos conteúdos que estavam a ser usados na aula”. As informações recolhidas revelaram-nos que, como manifesto no gráfico 12, do total de 28 inquiridos da “turma iOS”, 15 (53%) mencionaram concordar com a afirmação, 11 (39%) admitiram concordar totalmente, um (4%) optou pelo nível da neutralidade e um (4%) deu nota de que faltou à aula; que, tal como visível no gráfico 13, do total de 21 inquiridos da “turma android”, 13 (62%) confessaram concordar totalmente, sete (33%) referiram concordar e um (5%) indicou que faltou a essa aula; e que, à luz do panorama descrito, podemos considerar que as respostas das duas turmas foram nitidamente positivas.

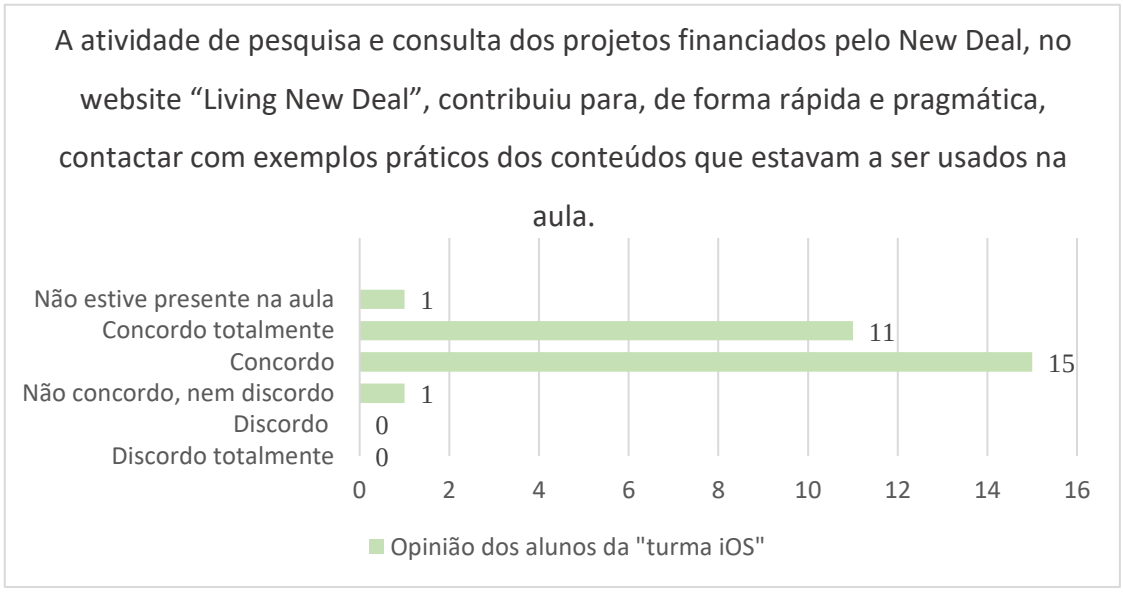


Gráfico 12: Distribuição das respostas à questão 4e na "turma iOS".

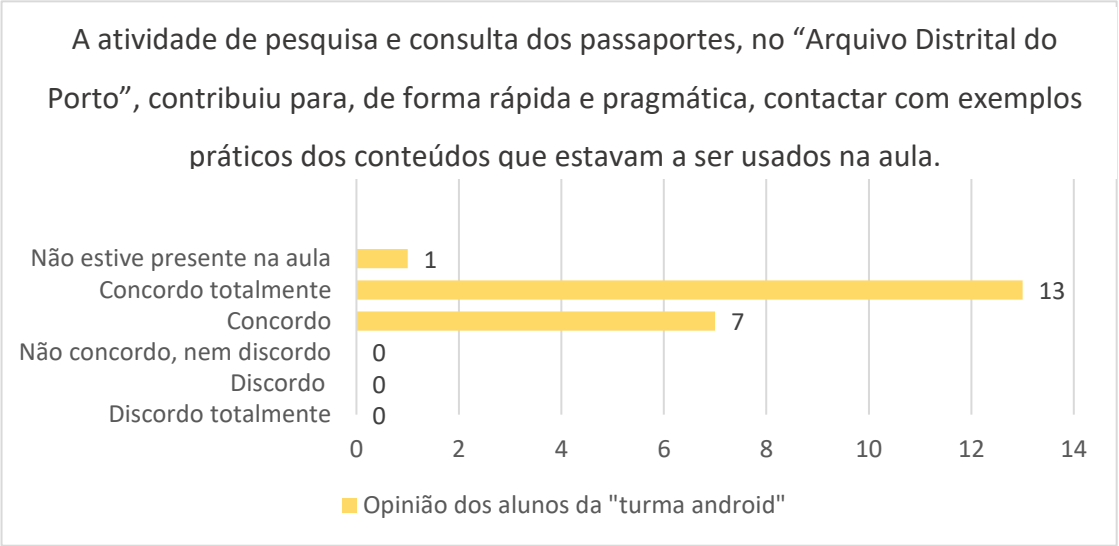


Gráfico 13: Distribuição das respostas à questão 4e na "turma android".

Voltando, doravante este momento, ao formato que dedicava uma alínea a cada uma das intervenções, na questão 4f intentamos debruçar-nos sobre a intervenção “participar no presente, preparar o futuro”, isto é, sobre a intervenção que aplicamos numa aula envolta das eleições de 1975 e numa aula em que aproveitamos o mote para colocar os alunos a refletir sobre a importância dos atos eleitorais e sobre o papel que cada um de nós pode desempenhar nas decisões políticas do seu país – duas dimensões que, além da ligação inerente aos conteúdos previstos para a aula, julgamos de imprescindível abordagem pela componente cívica. Relembrando que as perceções que aferimos por intermédio da observação direta nos pareciam apontar para uma atividade que, apesar de ter direcionado os alunos para as reflexões pretendidas, não tinha sido capaz de os impactar na intensidade pretendida, confessávamos que – tal como já tinha acontecido na intervenção “(des)arquivar o passado” – ficamos surpreendidos com os resultados auspiciosamente registados, isto porque, perante a afirmação “A atividade de pesquisa e consulta dos resultados eleitorais das eleições de 1975 e de 2022, no *website da Comissão Nacional de Eleições*, contribuiu para refletir de forma crítica e fundamentada sobre o panorama político português e a importância da participação cívica”, como vemos no gráfico 14, 26 alunos (53%) afirmaram concordar totalmente com a mesma, 18 (37%) mencionaram que concordavam, três (6%) optaram por

salientar que não detinham opinião e dois (4%) declararam não terem estado presentes nesse dia.

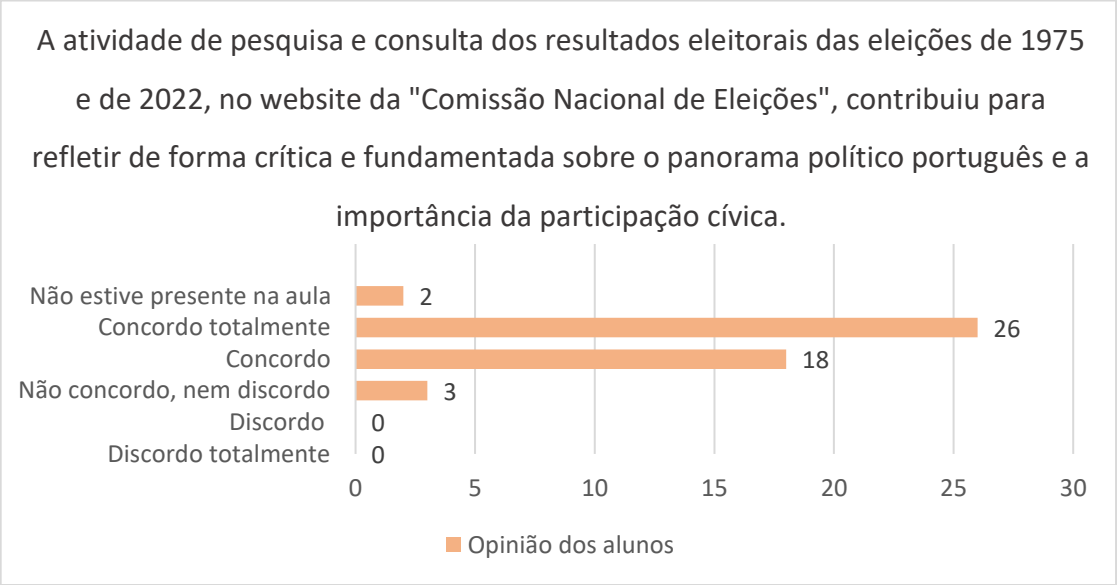


Gráfico 14: Distribuição das respostas à questão 4f.

Depois de termos questionado os alunos acerca das cinco primeiras estratégias, restava-nos, portanto, direcionar a última alínea, a alínea 4g, para a inteligibilidade dos efeitos da intervenção "visitar a democracia". Considerando que o propósito atinente aos conteúdos que desejávamos alcançar se relacionavam, em certa medida, com os que mencionamos na estratégia anterior (uma vez que o foco base era o mesmo: a democracia), optamos por incidir a nossa questão sobre uma das vantagens que a bibliografia apontava como indissociável das visitas de estudo virtuais e, por inerência, sobre uma das possibilidades que considerávamos ter potencial para se assumir como uma das vantagens da utilização do *mobile learning* suportado pelo telemóvel. Para o efeito, interrogamos os alunos quanto ao nível de concordância face à declaração que formulamos e incluímos no inquérito, a saber: "A atividade de visita virtual à Assembleia da República, no website "Parlamento", demonstrou a possibilidade de conhecer virtualmente espaços que de outra forma eu/ou os meus colegas não teria(mos)

oportunidade". A análise das respostas validou as conjeturas previamente levantadas e, aliás, validou-as de forma bem expressiva, já que, conforme expresso no gráfico 15, entre o total de 49 inquiridos, 32 (65%) indicaram concordar totalmente com a declaração estruturada, 16 (33%) assinalaram que concordavam e um (2%) notificou a sua ausência, sendo que, a somar à expressividade destes numéricos, se realça o facto de não termos registado nenhuma resposta inserida no nível "não concordo, nem discordo".

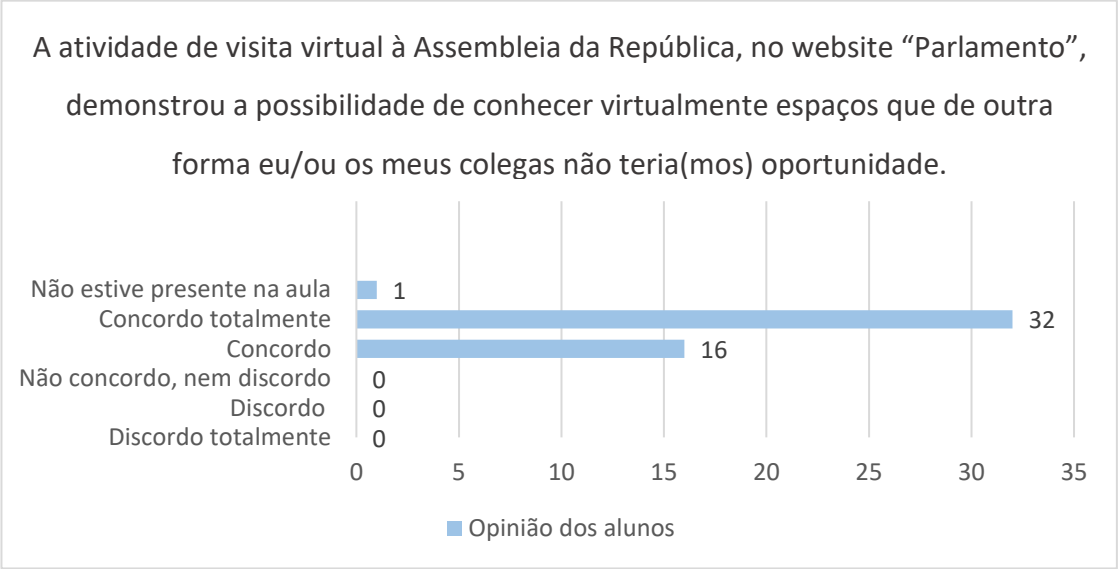


Gráfico 15: Distribuição das respostas à questão 4g.

Perante o panorama registado ao longo das alíneas que compunham a questão 4, cremos ser plausível afirmar que, além da manifesta comprovação do êxito das intervenções realizadas, o mesmo patenteia a diversidade de atividades passíveis de serem realizadas em contexto de *mobile learning* suportado pelo telemóvel e o contributo das mesmas para a consecução de alguns dos princípios determinados nas Aprendizagens Essenciais de História A e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Focando-nos nas duas últimas dimensões – uma vez que o sucesso das intervenções já foi denotado nos numéricos previamente apresentados e uma vez que

a multiplicidade de formatos das atividades já se tornou visível aquando das suas descrições – importa salientarmos que a ligação entre as seis intervenções e os dois documentos normativos supracitados se forja na medida em que, de um modo mais genérico, procuramos partir das vantagens do telemóvel para incrementar a literacia digital dos alunos; para os colocarmos em contacto com fontes credíveis, variadas e disponibilizadas em plataformas de índoles distintas; para os incitarmos a uma análise crítica e interligada das mesmas; para lhes demonstrarmos a importância de utilizarmos as fontes para construirmos o nosso conhecimento histórico; e para lhes darmos a conhecer os estímulos possíveis de desenvolver por intermédio do trabalho individual e do trabalho grupal; e, de um modo mais específico, no facto de termos procurado ensinar a referenciação de fontes na intervenção "(des)arquivar o passado"; de termos rentabilizado um mapa interativo na intervenção "cativar o conhecimento" que nos permitiu aprofundar dimensões que os recursos analógicos não evidenciavam; de termos recorrido a *websites/arquivos* para esquadrinhar exemplos práticos dos conteúdos que estávamos a estudar nas aulas em que realizamos as intervenções "projetar novas ideias" e "partir à descoberta"; de termos estimulado o pensamento crítico e a relevância da cidadania aquando da efetuação da intervenção "participar no presente, preparar o futuro"; ou, ainda, de na intervenção "visitar a democracia" termos recorrido a uma visita virtual que, além de romper com as barreiras geográficas, atestou a possibilidade de aprendermos em contextos diferentes e em conteúdos que podem juntar a aprendizagem aos interesses dos discentes.

Por outras palavras, cremos que as respostas dadas pelos alunos às várias alíneas da questão 4 deste nosso inquérito final se interligam com as Aprendizagens Essenciais de História A (2018) nos parâmetros respeitantes ao intuito de colocar os alunos a "pesquisar, de forma autónoma, mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos" (AE de História A, 2018, p. 3); de os incitar a "analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado" (AE de História A, 2018; p. 3) e de os instigar a "desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a

produção e a fruição de bens culturais" (AE de História A, 2018, p. 4) e com o PASEO aquando da importância que o mesmo atribuí a "utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade" (PASEO, 2017, p. 22); a "transformar a informação em conhecimento" (PASEO, 2017, p. 22); a "convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente" (PASEO, 2017, p. 24) ou, até mesmo, a "trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede" (PASEO, 2017, p. 25).

Apresentados os resultados da análise da questão 4 e a fusão dos mesmos com a confirmação de que o *mobile learning* suportado pelo telemóvel pode emanar de atividades de múltiplas tipologias e de atividades que, entre outros fatores, primam pela execução de parte dos desígnios patenteados, podemos, doravante este momento, avançar para a análise das respostas dadas pelos inquiridos à questão 5, uma questão que a fim de esmiuçar um dos objetivos do presente Relatório, interrogou os alunos quanto aos aspetos positivos associados à utilização do telemóvel. Considerando que a colocação de mais uma resposta aberta não seria profícua, porque iríamos enfadar os alunos e influenciar as suas respostas (visto que o inquérito já contava com uma resposta aberta e visto que já previámos que a última questão seguisse o mesmo formato) e que o modelo assente no requerimento do nível de concordância dos alunos quanto a determinada afirmação também não seria o mais adequado, pois não permitia que os alunos acrescentassem dimensões além das referidas, optamos por estruturar a questão mediante a apresentação de cinco hipóteses e a conceção da possibilidade de os alunos adicionarem "outro(s)", sendo que podiam selecionar mais do que uma hipótese. Os dados tratados indicaram, como notório na tabela 2, que o aspeto positivo mais reconhecido pelos alunos foi o facto de considerarem que as atividades suportadas pelo telemóvel "tornaram as aulas mais interativas", visto que 43 alunos o salientaram; que a este, num panorama não muito longínquo, se seguiu a hipótese "conheci *websites/*arquivos que até ao momento desconhecia" selecionada por 35 alunos; que o terceiro aspeto positivo mais realçado se interliga com as repercussões das atividades

nos níveis de motivações, uma vez que 23 alunos distinguiram a hipótese “senti-me mais motivado(a)”; que 13 alunos, por sua vez, decidiram enfatizaram os efeitos das atividades na apreensão dos conhecimentos e que, à vista disso, selecionaram a hipótese “compreendi os temas estudados mais facilmente”; e que, para grande satisfação, nenhum aluno considerou ser adequado dar nota da hipótese que dizia “ não tenho aspetos positivos a assinalar”.

Tabela 2: Distribuição das respostas à questão "5. Na tua opinião, qual(ais) foi(ram) o(s) aspeto(s) positivo(s) das atividades que realizaste com recurso ao telemóvel?".

Aspetos positivos	Número de respostas
Conheci website/arquivos que até ao momento desconhecia	35
Tornaram as aulas mais interativas	43
Senti-me mais motivado(a)	23
Compreendi os temas estudados mais facilmente	13
Não tenho aspetos positivos a assinalar	0

Perante os dados evidenciados e o cruzamento dos mesmos com a bibliografia, julgamos ser possível afirmar que, em boa verdade, os valores obtidos por cada uma das hipóteses parecem interligar-se. Porquê? Porque em convergência com a bibliografia que indica que a escola atual “ainda reflete o desenho da Era Industrial” (Moura & Carvalho, 2011, p. 233) e que, nesse seguimento, não se adequa aos alunos da nossa era, os inquiridos demonstraram – como, aliás, já tinha acontecido na análise das respostas à questão 3.1 (na qual a categoria “atividade interativa” tinha sido das mais mencionadas) – que valorizam aulas que se pautem por dinâmicas que instigam a interatividade entre alunos e entre estes e os professores. Porque as interações que promovemos advieram, em grande medida, da segunda categoria que os alunos mais elegeram, ou seja, do trabalho com *websites*/arquivos que desconheciam e, portanto,

de *websites*/arquivos que contribuíram duplamente para o seu conhecimento: uma vez que deram a conhecer plataformas que os alunos desconheciam e uma vez que deram a conhecer plataformas que, quando bem esquadrinhadas, poderiam ajudar os alunos na compreensão dos conteúdos que deveriam conhecer. Porque a utilização dos *websites*/arquivos e da sua soma com as dinâmicas em que impulsionamos o seu esquadrinhamento contribuíram para a motivação de alguns alunos, precisamente a terceira hipótese mais distinguida. Porque a motivação, "do Latim *motus* que significa mover-se; para fornecer, estimular ou efetuar alguma movimentação interna, impulso ou intenção que faz com que uma pessoa aja de uma certa maneira" (Camargo, Camargo & Souza, 2019, p. 599), ao "exerce[r] um papel fundamental na aprendizagem e no desempenho em sala de aula" (Camargo, Camargo & Souza, 2019, p. 599) parece ter contribuído para que os alunos estivessem mais predispostos a entender os conteúdos. No fundo, porque, a interação proporcionada pela utilização de *websites*/arquivos que os alunos desconheciam e pela associação da mesma às dinâmicas que elegemos contribuíram para que os alunos ficassem mais motivados e para que alguns deles, mais motivados que o habitual, admitissem mesmo que compreenderam os temas mais facilmente.

Perfilhando do mesmo propósito base que nos impeliu a estruturar a questão 5, na questão 6 do inquérito por questionário final procuramos averiguar os aspetos negativos que se associavam, segundo os alunos, à utilização do telemóvel. Seguindo uma disposição similar à anterior, formulamos a questão "Na tua opinião, qual(ais) foi(ram) o(s) aspeto(s) negativo(s) das atividades que realizaste com recurso ao telemóvel?", apresentamos cinco hipóteses possíveis de assinalar e adicionamos a oportunidade de os alunos mencionarem "outro(s)". Conforme podemos verificar na tabela 3, os resultados foram esclarecedores e coerentes com as respostas verificadas na questão precedente, isto porque 39 alunos assinalaram a hipótese "não tenho aspetos negativos a assinalar"; seis selecionaram a hipótese "tive dificuldades de acesso à internet"; quatro realçaram a hipótese "distraí-me com o uso do telemóvel", um destacou a hipótese "não consegui realizar integralmente alguma(s) atividade(s) porque tenho dificuldades em utilizar as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação); e,

ainda, porque, nenhum aluno deu nota de problemas interligados com a hipótese “não consegui realizar integralmente alguma(s) atividade(s) devido a problemas do meu telemóvel”.

Tabela 3: Distribuição das respostas à questão "6. na tua opinião, qual(ais) foi(ram) o(s) aspeto(s) negativo(s) das atividades que realizaste com recurso ao telemóvel?".

Aspetos negativos	Número de respostas
Distraí-me com o uso do telemóvel	4
Tive dificuldades de acesso à internet	6
Não consegui realizar integralmente alguma(s) atividade(s) porque tenho dificuldades em utilizar as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)	1
Não consegui realizar integralmente alguma(s) atividade(s) devido a problemas do meu telemóvel	0
Não tenho aspetos negativos a assinalar	39

Não ignorando o facto de 39 alunos não terem denotado aspetos negativos – um dado que, claramente, nos deixou muito satisfeitos – nem tão-pouco o facto de nenhum alunos ter dado nota da impossibilidade de efetuar as intervenções devido a problemas do seu telemóvel – um dado que nos tranquilizou, porque nos permitiu perceber que a gama dos dispositivos possuídos pelos alunos não constituiu um fator promotor de desigualdade – cremos ser pertinente tecer algumas considerações em relação aos restantes dados identificados pelos alunos como problemáticos. Dessarte, começando, desde logo, pelas dificuldades de acesso à *internet*, as quais podem, efetivamente, assumir-se como um impedimento para a priorização de contextos de *mobile learning* – veja-se o caso relatado por Beatriz Ferreira (2018, p. 37) –, consideramos relevante esclarecer que, no nosso caso, embora, efetivamente, a *internet* da escola tivesse denotado falhas pontuais (raras até), a verdade é que, em momento algum a mesma constituiu um entrave para a realização das intervenções, isto porque, tal como aclarado

anteriormente, a instituição educativa disponibilizou-nos um *router.* A par destas ponderações, julgamos ser igualmente relevante esclarecer que o facto de somente um aluno ter admitido ter dificuldades em utilizar as TIC e de, por inerência, podermos aferir que 48 conseguiram utilizá-las sem problemas de maior, atesta, por um lado, a pertinência dos *slides* que projetamos sempre para explicitar todos os passos que os alunos precisam de empreender para aceder ao *website*/arquivo com que íamos trabalhar e, por outro lado, a visão dos autores que afirmam que os discentes dos nossos dias pertencem a uma geração que, por ser indissociável da tecnologia e da facilidade com que a manuseiam, podemos denominar de "Geração Móvel" (Moura, 2009), de "Generation Digital" (Montgomery, 2007), ou, por exemplo, de "iGeneration" (Rosen, 2010). Para finalizar, importa acrescentar, ainda, que, apesar de termos de dar nota dos quatro alunos que confessaram distrair-se, o certo é que, não nos parece que estejamos perante um valor com expressividade proporcional às menções que a bibliografia apresenta, como é o caso do artigo de Lopes e Pimenta (2017, p. 59), nem aos pareceres que assiduamente ouvimos nas salas de professores de que "o telemóvel só serve para os alunos se distraírem". Não obstante o facto de os quatros alunos se terem distraídos ser, evidentemente, um aspeto negativo, as duas questões que ecoam na nossa cabeça são as seguintes: Será que estes quatro alunos se distraíram por causa do uso do telemóvel ou será que estes quatro alunos seriam os mesmos que se distrairiam com o lápis, com o caderno ou com os seus próprios pensamentos? Tendo em conta todos os resultados, num total de 49, será que nos devemos focar nos quatro alunos que se distraíram ou será que devemos enfatizar o facto de, numa primeira experiência, 45 alunos terem conseguido realizar as atividades sem se distraírem com os dispositivos?

Partindo do pressuposto aclarado no início da nossa argumentação, isto é, do pressuposto de que iriamos privilegiar um fio condutor que partisse do geral para o particular e, à vista disso, um fio condutor que culminasse com uma questão que se assumiria como a principal do inquérito, cremos que, nesta altura, o leitor já poderá ter antevisto que as questões 7 e 7.1 incidiram sobre uma tentativa de perceber se o *mobile learning* suportado pelo telemóvel tinha cumprido o seu intento máximo de coadjuvar a construção do conhecimento histórico. A fim de cumprir com o propósito anunciado,

estruturamos a questão 7, de forma muito direta, com base na pergunta "Consideras que o uso do telemóvel na aula, mediante a devida autorização da professora estagiária Joana Moreira, auxiliou a tua aprendizagem?" e com base na possibilidade de selecionarem a opção "sim" ou a opção "não" – duas opções que, desta vez, decidimos não complementar com uma opção neutral porque queríamos que os inquiridos adotassem um posicionamento. De modo unânime e, aliás, concordante com a nossa observação direta e com os panoramas apresentados nas perguntas, as respostas apuradas demonstraram-nos que a totalidade dos alunos, ou seja, a totalidade das 49 respostas, selecionaram a opção "sim" e que, assim sendo, comprovaram o cumprimento daquele que era o nosso maior objetivo: recorrer ao telemóvel para construir o conhecimento histórico. Relembrando que no inquérito por questionário inicial, aquando da colocação desta pergunta, quatro alunos selecionaram a opção "depende das circunstâncias" (uma opção que apresentamos, pois, os alunos ainda não tinham tido contactado com o *mobile learning* e, portanto, não queríamos forçar uma resposta entre "sim" e "não"), percebemos que, após as nossas intervenções, esses mesmos quatro alunos converteram a sua resposta num "sim" – o que se afigura como um dado muito importante para o nosso estudo.

Considerando que a dimensão central do nosso Relatório não se poderia circunscrever a pergunta em que os alunos apenas indicavam se o *mobile learning* suportado pelo telemóvel tinha ou não auxiliado a sua aprendizagem, decidimos terminar o inquérito com um pedido de justificação da resposta dada à questão 7. A análise de conteúdo das respostas redigidas pelos inquiridos tornou inteligível a possibilidade de (conforme visível no anexo 6) as agruparmos num conjunto de nove categorias que, por ordem decrescente, apontavam para o "aumento da motivação" (mencionado por 29 alunos); para a "apresentação de novos métodos de aprendizagem", para o "acesso a fontes e recursos digitais" e para a "facilitação da aprendizagem" (três categorias que partilham entre si o facto de terem sido aludidas por 15 alunos); para o "aumento da interação" (expresso por 14 alunos); para o "aumento da atenção" (manifestado por seis alunos); para o "desenvolvimento de competências" (exteriorizado por cinco alunos); e, ainda, para a "promoção de uma

aprendizagem divertida" (indicado por dois alunos). Ainda que acreditemos que, logo numa primeira instância, estas nove categorias patenteiam uma coerência face às observações diretas que aferimos e face às respostas dadas às questões anteriores, estamos convictos de que eventuais dúvidas podem ser esclarecidas quando percebemos que um aluno indicou expressamente que "O sistema de ensino, a meu ver, antiquado necessita deste tipo de iniciativas. É importante que os professores procurem usar as TIC de modo a motivarem os alunos."; quando verificamos que um aluno mencionou que o *mobile learning* sustentado pelo telemóvel "Auxiliou a aprendizagem porque tornaram as aulas mais interativas, de forma diferente aprendemos melhor a matéria e conhecemos outros sites fidedignos para utilizarmos na nossa aprendizagem"; quando atestamos que um aluno referiu que "O telemóvel é um objeto que usamos no nosso dia a dia e a stora ao integrar esse objeto na nossa aprendizagem faz com que instantaneamente fiquemos mais atentos e nos lembremos da matéria mais tarde"; quando um aluno asseverou que "faz me querer fazer mais atividades do género e dá me mais fontes para futuramente estudar de maneira diferente do que eu costumo"; quando um aluno declarou que as intervenções contribuíram positivamente para o seu aproveitamento porque " […] auxiliaram a minha aprendizagem, compreendi melhor a matéria e deu uma motivação extra a mim e aos meus colegas, assim não estávamos constantemente a dar matéria com o livro o que torna as aulas mais cansativas."; quando a construção do conhecimento é corroborada a partir de afirmações como "até ao dia de hoje lembro-me das matérias que a professora estagiária Joana Moreira deu nas atividades com recurso ao telemóvel"; ou, por exemplo, quando algumas das vantagens da utilização do dispositivo móvel se traduzem em respostas que manifestam que:

> "sim, o uso do telemóvel ajuda na aprendizagem, uma vez que permite dinamizar as aulas e explorar a Internet de formas que não íamos utilizar se não fosse pelas aulas. Penso que desde que os alunos colaborem com a professora, o telemóvel pode ajudar muito o ensino visto que na Internet está contida a informação

de milhares ou milhões de livros, enquanto que estando restringidos ao manual, ficamos limitados".

Sem desembargo do peso da coerência patenteada entre as respostas dadas à questão 7.1 face às restantes questões que compõem o inquérito e sem desmerecer a importância de as mesmas se articularem com as observações diretas que tínhamos avançado, julgamos imprescindível acrescentar uma outra ligação cuja importância cremos ser indiscutível: a ligação entre as respostas apuradas na questão 7.1 e os pareceres retirados da bibliografia citada no enquadramento teórico. Referimo-nos a uma ligação que, partindo do facto de um aluno caraterizar o sistema de ensino atual como "antiquado" e do facto de assinalarmos várias associações entre o uso do telemóvel e expressões como "tornaram as aulas mais interativas" ou "de forma diferente aprendemos melhor", nos permite, desde logo, perceber que o nosso estudo ratifica as palavras de Prensky quando o mesmo afirma que os alunos do século XXI "querem formas de aprendizagem que sejam significativas para eles, formas que os façam ver – imediatamente – que o tempo que estão a despender na sua educação formal é valioso, e formas que façam bom uso da tecnologia" (Prensky, 2010, p. 3); a uma ligação que com base em afirmações como "O telemóvel é um objeto que usamos no nosso dia a dia e a stora ao integrar esse objeto na nossa aprendizagem faz com que instantaneamente fiquemos mais atentos", comprova, por um lado, que o uso do telemóvel pode ser um caminho proveitoso para rentabilizar a relação umbilical que os alunos estabelecem com o telemóvel (Moura, 2014, p. 4) e para adequar a aprendizagem à metacognição das "mentes móveis" (Moura, 2008, p. 126) dos alunos da era digital e, por outro, que, contrariamente ao que a bibliografia nos diz e ao que quatro alunos responderam na questão 6, o uso do telemóvel pode ajudar alguns alunos a estarem mais atentos; a uma ligação que se funde na demonstração de que novos métodos, assentes no acesso a fontes e recursos digitais que extravasam o uso "cansativo" e "limitado" do manual aleado a dinâmicas mais interativas e "divertidas", podem impulsionar um aumento da motivação ("deu uma motivação extra a mim e aos meus colegas"), o desenvolvimento de competências que alguns alunos manifestaram ter intenções de integrar na sua vida ("dá me mais fontes para futuramente estudar de

maneira diferente do que eu costumo"), a facilitação da aprendizagem ("aprendemos melhor a matéria") e, como resultado de tudo isto, a construção do conhecimento histórico, isto porque, em harmonia com a ideia de Tony Bates que esclarece existirem evidências de que "a aprendizagem experiencial, quando adequadamente planejada, é altamente engajadora e leva o aluno a ter uma maior retenção a longo prazo" (Bates,2016, p. 143), alguns alunos transpareceram a construção do seu conhecimento (e não a memorização do mesmo) através de alusões ao facto de ainda se lembrarem dos conteúdos estudados nas intervenções ("até ao dia de hoje lembro-me das matérias que a professora estagiária Joana Moreira deu nas atividades com recurso ao telemóvel").

Em suma, à luz das ideias expressas, consideramos ser plausível asseverar que os resultados do inquérito por questionário final foram muito positivos, que conseguimos cumprir com os nossos objetivos principais e que, assim sendo, ressalvando sempre as fragilidades que caraterizam os inquéritos e a possibilidade de os mesmos não serem totalmente fidedignos (tal como demonstra a divergência entre o número de alunos que demos nota de terem faltado às intervenções e o número de alunos que selecionaram essa opção no inquérito[59]), respondendo à questão lançada no título do ponto, podemos afirmar que as nossas intervenções "valeram a pena"!

[59] Isto porque na questão 4 adicionamos a opção "não estive presente nessa aula", precisamente, para evitar que os alunos que faltaram não procedessem a avaliação infundamentadas e aquilo que verificamos na análise dos dados é que alguns não foram verdadeiros e procederam na mesma à avaliação das intervenções.

Considerações Finais

Regendo-nos por uma lógica similar àquela que marcou a abertura do nosso Relatório, neste momento, numa altura em que o mesmo se aproxima do seu fecho, consideramos profícuo apresentar uma metáfora elucidativa do caminho que percorremos e dos objetivos que procuramos granjear. Destarte, se por um lado, no início da nossa abordagem nos pareceu oportuno citar Marc Prensky, a propósito das semelhanças que estabelece entre os foguetões e os alunos da era digital e da advertência que faz para o facto de estes últimos necessitarem de um "combustível" diferente do das gerações precedentes (Prensky, 2010, p. 11), por outro, cremos ser imprescindível asseverar que a nossa procura pelo "combustível" mencionado, entenda-se pelas metodologias e pelos recursos mais ajustados, se associou integralmente à metáfora da pilotagem de Daniel Hameline, ou seja, a uma metáfora assente na ideia de que "face ao vento contrário" o professor deve auxiliar "a navegação em ziguezague" de modo a tornar útil uma situação hostil (Hameline, 1995, p. 43). E por que motivo é que consideramos que o nosso trabalho se associou à metáfora da pilotagem? Porque, a somar à ligação mais direta de, enquanto professores, pilotos da sala da aula, termos intentado impulsionar os nossos alunos, tripulantes da aventura educativa, a voar mais alto, procuramos fazê-lo com base num contexto de *mobile learning* suportado pelo telemóvel, isto é, com base num contexto que, apesar de ser frequentemente demonizado, julgamos ter potencial para transformar uma utilização desenfreada numa utilização consciente e proveitosa para a construção do conhecimento histórico.

Considerando que está na "hora de [as] paredes milenares monolíticas e cobertas de hera sofrerem uma mudança" (Bates, 2016, p. 58), que essa mudança deve passar por uma gradual substituição do método tradicional de transmissão-memorização, que essa substituição deve passar pela priorização de um método que promova a adaptação à realidade dos alunos do século XXI – a qual prima pela estimulação da conetividade, da celeridade, da digitalização e da globalização –, e que, por sua vez, a adaptação do ensino à realidade dos alunos podia passar pelo aproveitamento dos dispositivos móveis que os acompanham diariamente, inclusive para a escola, ao longo do nosso estudo, incidente num contexto específico de duas turmas de 12.º ano do curso

científico-humanístico de Línguas e Humanidades, procuramos proceder à identificação: a) das atividades que podem ser desenvolvidas com o telemóvel na aula de História A; b) das competências que os alunos podem desenvolver a partir do *mobile learning*; c) das limitações e potencialidades do *mobile learning* suportado pelo uso do telemóvel.

Tendo por base as intervenções que empreendemos, as notas que retiramos da nossa observação direta sobre as mesmas e os dois inquéritos por questionário que aplicamos a fim de recolher os pareceres das peças-chave do nosso trabalho, os alunos, vale salientar que o *mobile learning* suportado pelo uso do telemóvel se pode aliar a atividades que, de modo consciente, objetivo e direcionado para os resultados que se pretendem alcançar, instiguem os alunos a adotar uma postura de "historiadores aprendizes", ou seja, a atividades que promovam o trabalho com fontes, a atividades que os envolvam diretamente, a atividades que primem por coadjuvar na construção do seu conhecimento histórico e a atividades que, na medida da criatividade do professor ou da sua predisposição para pesquisar sugestões, podem assentar em pesquisas elucidativas da organização dos arquivos, das suas funções e da sua importância para fazer História e para conhecê-la, tal como aconteceu na intervenção "(des)arquivar o passado"; em atividades que proporcionam a análise de mapas interativos para auxiliar a compreender as dimensões espaciais e temporais tão indispensáveis na disciplina, conforme certificado com a intervenção "cativar o conhecimento"; em atividades que contribuem para, de forma rápida e pragmática, colocar os alunos em contacto com exemplos práticos dos conteúdos que estavam a ser usados na aula, como verificado nas intervenções "projetar novas ideias" e "partir à descoberta"; em atividades que recorrem ao passado político para apelar à participação cívica no presente e, claro, no futuro, em consonância com o panorama registado na intervenção "participar no presente, preparar o futuro"; ou, ainda, em atividades que, num cenário menos previsível de se associar ao estudo da História, viabilizam a realização de visitas virtuais a espaços de relevo cultural indissociáveis dos conteúdos estudados, de acordo com o que comprovamos com a intervenção "visitar a democracia".

A par das informações avançadas – as quais, como cremos ser inteligível, respondem ao primeiro objetivo do nosso estudo –, importa asseverar que, à semelhança

dos dados denotados na bibliografia, as atividades de *mobile learning* suportadas pelo telemóvel, quando bem arquitetadas e orientadas, são capazes de munir os alunos de competências tão variadas quanto a pesquisa, a seleção e a referenciação de fontes credíveis e fidedignas, o pensamento crítico, o trabalho em equipa, a comunicação (oral e escrita) ou, ainda, a literacia digital. No fundo, conseguimos perceber que o *mobile learning* se afigura como um caminho propício para o desenvolvimento de competências que são imprescindíveis para a construção do conhecimento histórico e até mesmo para a preparação dos alunos perante os desafios do século XXI e de competências que, à vista do enunciado, se encontram contempladas nas Aprendizagens Essenciais da disciplina de História A e no PASEO.

Não sendo o nosso propósito endeusar o *mobile learning* suportado pelo telemóvel nem tão-pouco evangelizar o leitor nesse sentido, após termos apresentado a multiplicidade de atividades passíveis de se realizar com base no contexto de aprendizagem supracitado e de termos elencado as competências a que se pode associar – ou seja, depois de termos versado sobre os dois primeiros objetivos da nossa investigação-ação – torna-se relevante identificar um conjunto de limitações e de potencialidades que aferimos a partir das nossas intervenções – ou seja, responder ao terceiro objetivo. No seguimento do enunciado interessa enfatizar que, aliás, em concordância com os autores consultados, a observação das intervenções e o inquérito por questionário final demonstraram que as limitações do *mobile learning* suportado pelo telemóvel se, prenderam, essencialmente, com as condicionantes inerentes às dificuldades de acesso à *internet* da escola (mencionadas por seis alunos), à distração (referida por quatro alunos) e, ainda, embora em número diminuto, às dificuldades em utilizar as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) (aludidas por um aluno). Sem desembargo do peso das limitações assinaladas, na medida em que podem, efetivamente, impedir a implementação deste modelo de aprendizagem, a verdade é que, à semelhança do que esperamos que tenha sido percetível ao longo da nossa argumentação, quando todas as condições materiais estão reunidas e, claro, quando o professor apresenta motivação e confiança em relação ao uso das tecnologias digitais, verificamos que as potencialidades podem ser superiores às limitações. Comprova-o o

facto de (conforme manifestado por 43 alunos) termos atestado um aumento da interação das aulas, de (segundo 35 alunos) termos dado a conhecer *websites*/arquivos que desconheciam, de (à semelhança do indicado por 23 alunos) termos denotado um aumento dos níveis de motivação das turmas ou, de igual modo, o facto de termos corroborado que parte da amostra (num total de 13 alunos), mais motivada que o habitual, admitiu que as intervenções contribuíram para facilitar a compreensão dos conteúdos estudados. A estas últimas, poderíamos, ainda, somar o facto de alguns alunos (6 alunos) terem evidenciado uma maior capacidade de concentração nas aulas, todavia, dada a ambiguidade que detetamos no seio desta questão, de modo a não ignorarmos o que a bibliografia antevia e o que uma minoria de alunos confirmou (4 alunos), ou seja, de modo a não ignorarmos a contrária possibilidade de o uso do telemóvel promover a distração, preferimos sugerir que em estudos futuros esta questão possa ser esquadrinhada com maior profundidade e respondida com maiores certezas do que aquelas que reunimos para tecer uma resposta sólida e cientificamente correta.

Ainda que tenhamos de salvaguardar as limitações da nossa investigação-ação – advindas do tempo letivo que nos foi possível dedicar ao esquadrinhamento da temática em sala de aula e da impossibilidade de prolongarmos o estudo, a fim de averiguar, entre outros fatores, se após o efeito novidade as variáveis positivamente denotadas se mantinham e se os alunos integravam as ferramentas apreendidas no seu estudo autónomo –, sobreleva-se, em resposta à questão de investigação que definimos previamente, que o *mobile learning* possibilitado pelo uso orientado do telemóvel, desde que enquadrado em atividades conscientes, objetivas e direcionadas, pode, efetivamente, auxiliar a construção do conhecimento histórico dos alunos.

Por tudo o que a teoria nos indicou e por tudo o que a prática confirmou, esperamos que, perante a publicação de notícias que dão nota da necessidade de proibir o uso dos telemóveis na escola, sejamos capazes de as contrabalançar com estudos que, como o nosso e os que citamos, certificam que o problema não está no dispositivo, mas sim no emprego que lhe damos e com estudos que comprovam que, quando utilizado de forma profícua, o mesmo se pode afigurar com uma ferramenta de trabalho extraordinariamente vantajosa para a construção do conhecimento histórico. Ansiamos

que este relatório, que sempre se procurou focar em soluções, prime por advertir para a ideia de que “só quem quer virar as costas às tecnologias móveis é que não se apercebe das potencialidades e benefícios que estes dispositivos oferecem” (Moura, 2009, p. 74).

Referências Bibliográficas

Afonso, I. (2014). O uso do manual escolar de História no ensino secundário: Um estudo com professores e alunos portugueses. *Revista de Teoria da História*, 20 (2), 140-178. Disponível em https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/33423 (Acessível em 15/08/2023).

Almeida, Ana. (2017). *Flipped Classroom como estratégia didáctica adaptada ao ensino da História*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em https://run.unl.pt/handle/10362/27150 (Acessível em 09/08/2023).

Alves, E., & Vieira, M. (2015). Celular e sala de aula: dos limites às possibilidades. In E. Ferraz& C. Menezes (Orgs.), *Anais do XXI Workshop de Informática na Escola* (pp. 236-245). Sociedade Brasileira de Computação –SBC. Disponível em https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/8926 (Acessível em 20/07/2023).

Araújo, N. (2017). Os Manuais escolares de História: Preferências e Perspetivas Futuras. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/105533/2/201502.pdf (Acessível em 16/08/2023).

Barca, I. (2007). A educação histórica numa sociedade aberta. *Currículo sem Fronteiras*, 7(1), 5-9. Disponível em http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/introbarca.pdf (Acessível em 04/01/2023).

Bates, Tony. (2017). Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem. Artesanato Educacional. Disponível em http://repositorio.asces.edu.br/handle/123456789/3167 (Acessível em 15/09/2023).

Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva.

Cabral, D. (2021). *O telemóvel como recurso de apoio à consolidação de conteúdos na aula de História*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. Disponível em https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/97000 (Acessível em 06/01/2023).

Carrega, J., Rosa, M., & Ruivo, J. (2018). A utilização do telemóvel em contextos educativos: representações de alunos e de professores. In I. Pérez & A. Serrano (Coords.), *XVI Congreso Nacional Educación Comparada Tenerife* (pp. 761-768). Servicio de Publicaciones Universidad De La Laguna. Disponível em https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11294 (Acessível em 22/07/2023).

Carvalho, A. (2007). Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário: dos Recursos e Ferramentas *Online* aos LMS. *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação*, 3, 24-40. Disponível em https://core.ac.uk/download/pdf/55608173.pdf (Acessível em 21/07/2023).

Carvalho, L. (2015). *Utilização de Dispositivos Móveis na aprendizagem da Matemática no 3.º ciclo*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense - Infante D. Henrique]. Repositório da Universidade Portucalense. Disponível em http://repositorio.uportu.pt/bitstream/11328/1272/1/TMTICE%2011.pdf (Acessível em 23/01/2023).

Camargo, C., Camargo, M., & Souza, V. (2019). A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. *Revista Thema*, 16 (3), 598-606. Disponível em https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1284 (Acessível em 01/09/2023).

Comissão Europeia. (2022). *Orientações para professores e educadores sobre o combate à desinformação*. Serviço das Publicações da União Europeia. Disponível em https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-materials/tackling-disinformation-and-promoting-digital-literacy_pt (Acessível em 16/07/2023).

Costa, J. (2019). *@Fator_História. Uma perspetiva sobre o uso das redes sociais no Ensino*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/123121 (Acessível em 06/01/2023).

Costa, J. (2021). Prefácio. In S. Dias-Trindade & J.A Moreira, *Educação Digital para o desenvolvimento curricular e aquisição de competências transversais* (pp. 7-9). Whitebooks.

Costa, P. (2019). *A Caixa-forte do Ensino: Aprender divertidamente*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/123864 (Acessível em 01/09/2023).

Cruz, S. (2009). *Proposta de um Modelo de Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Práticas Lectivas: o aluno de consumidor crítico a produtor de informação online*. [Tese de Doutoramento, Instituto de Educação e de Psicologia da Universidade do Minho]. RepositóriUM. Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10678/1/tese.pdf (Acessível em 27/12/2022).

Dias, M. (1994). O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/104265/2/193141.pdf (Acessível em 09/09/2023).

Dias, P., Gonçalves, S., Cadime, I., & Chóliz, M. (2019). Adaptação do teste de dependência do telemóvel para adolescentes e jovens portugueses. *Psicologia, saúde & doenças*, 20(3), 569-580. Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/80168 (Acessível em 21/07/2023).

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

Disponível em https://digitalis-dsp.sib.uc.pt/bitstream/10316.2/47406/1/Historia_Era_Digital.pdf (Acessível em 22/12/2022).

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

Dias-Trindade, S., & Moreira, J. A. (2017a). A Emergência do Mobile Learning e os Novos Desafios Formativos para a Docência em Rede. In. P. Torres (Org.), *Redes e mídias sociais* (pp.41-57). APPRIS Editora. Disponível em https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/46191 (Acessível em 15/12/2022).

Dias-Trindade, S., & Moreira, J. A. (2017b). Competências de aprendizagem e tecnologias digitais. In J. A. Moreira, & C. P. Vieira (Coords.), *E-learning no ensino superior* (pp. 99- 114). CINEP. Disponível em https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/46240 (Acessível em 14/07/2022).

Dias-Trindade, S., & Moreira, J.A. (2017c). Tecnologias móveis e a recriação digital na construção do conhecimento histórico. *Revista Eletrônica de Educação*, 11 (2), 637–652. Disponível em https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/46386?locale=en (Acessível em 15/01/2023).

Dias-Trindade, S., (2015). *O passado na ponta dos dedos: o mobile learning no ensino da História no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário*. [Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. Disponível em https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/26421 (Acessível em 10/12/2022).

Dias-Trindade, S., Carvalho, J. & Carvalho, A. (2013). Do iTunes U ao iPad nas aulas de História. In M.J. Gomes, A. Osório, A. Ramos, B. Silva & Valente, *Atas da VIII Conferência Internacional de TIC na Educação: Challenges 2013: Aprender a qualquer hora e em qualquer lugar, learning anytime anywhere* (pp. 93-110). Centro de Competência TIC do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Disponível em https://www.nonio.uminho.pt/?books=challenges-

2013-aprender-a-qualquer-hora-e-em-qualquer-lugar-learning-anytime-anywhere

Dias-Trindade, S., Carvalho, J. & Carvalho, A. (2016). *O uso de tablets e do iTunes U na aprendizagem em História.* Disponível em https://core.ac.uk/download/pdf/151538228.pdf (Acessível em 19/07/2023).

Dias-Trindade, S., Moreira, J. A., & Ferreira, A. G. (2021). Evaluation of the teachers' digital competences in primary and secondary Education in Portugal with DigCompEdu CheckIn in pandemic times. *Acta Scientiarum,* 43 (1), 1-11. Disponível em https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciTechnol/article/view/56383/751375152753 (Acessível em 03/01/2023).

Duarte, C. (2020). *Aprender brincando: O uso do jogo na disciplina de História A.* [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/132582 (Acessível em 06/01/2023).

European Schoolnet (EUN). (2012). *Uma Rede Europeia de Políticas sobre as Competências Essenciais na Educação Escolar*. KeyCoNet. Disponível em http://keyconet.eun.org/ (Acessível em 18/07/2023).

Ferreira, B. (2018). *A utilização de dispositivos móveis na avaliação formativa: desenvolvimento de competências para o novo milénio*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. Disponível em https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/82819 (Acessível em 05/01/2023).

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]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/80984 (09/08/2023).

Figueiredo, A. D. (2021). Que futuro para a educação pós pandemia? Um balanço projetivo. In M. Santos (Dir.), *Estado da Educação 2020* (pp. 252-258). Conselho Nacional de Educação. Disponível em https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2020_WEB_04.pdf (Acessível em 04/01/2023).

Fortes, A., Gomes, F., & Fortes, J. (2023). *Novo Linhas da História 12*. Areal Editores.

Fórum Económico Mundial. (2015). *New Vision for Education: Unlocking the potencial of tecnology.* Fórum Económico Mundial. Disponível em https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf (Acessível em 18/07/2023).

Geddes, S. J. (2004). *Mobile learning in the 21st century: benefit to learners*. Disponível em https://pt.scribd.com/doc/46410214/geddes# (Acessível em 20/12/2022).

Gonçalves, J. (2019). *MAPHistA Acervo digital de recursos audiovisuais para a lecionação de História A*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/124222/2/367208.pdf (Acessível em 05/01/2023).

Graça, V., Ramos, A., & Solé, G. (2020). Metodologias ativas e tecnologias digitais: contributos para o desenvolvimento da consciência histórica. In R. P. Lopes, C. Mesquita, E.S. Elisabete, M. Pires (Eds.), *Livro de Atas do V Encontro Internacional Formação na Docência* (pp. 595-606). Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/70246 (Acessível em 27/12/2022).

Guay, L. (2007). Transformation of Teaching Methods by Information and Communication Technologies (ICT). *Journal of the Association for History and Computing*, 10 (1). Disponível em https://quod.lib.umich.edu/j/jahc/3310410.0010.102/--transformation-of-teaching-methods?rgn=main;view=fulltext (Acessível em 29/01/2023).

Hameline, D. (1995). O educador e a ação sensata. In A. Nóvoa (Org.), Profissão Professor (pp. 35-62). Porto Editora.

Laouris, Y. & Eteokleous, N. (2005). We need an Educationally Relevant Definition of Mobile Learning. *Atas do 4th World Conference on mLearning* (pp. 25-28). Disponível em https://www.academia.edu/7287430/WE_NEED_AN_EDUCATIONALLY_RELEVANT_DEFINITION_OF_MOBILE_LEARNING (Acessível em 17/12/2022).

Lencastre, J. A. & Araújo, M. J. (2007). Impacto das tecnologias em contexto educativo formal. Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudios e investigación en psicología y educación, 1 (extra). https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/26091 (Acessível em 09/08/2023)

Lencastre, J. A., Bento, M., & Magalhães, C. (2016). Mobile learning: potencial de inovação pedagógica. In T. Hetkowski & M. Ramos (Orgs.), *Tecnologias e processos inovadores na educação* (pp. 159-176). Editora CRV. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/43462 (Acessível em 26/12/2022).

Costa, J. (2019). *@Fator_História. Uma perspetiva sobre o uso das redes sociais no Ensino*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/123121 (Acessível em 06/01/2023).

Lobo, A. (2013). Avaliação de manuais escolares de português. [Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. Disponível em https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/12145 (Acessível em 04/08/2023).

Lopes, P. & Pimenta, C. (2017). O uso do celular em sala de aula como ferramenta pedagógica: Benefícios e desafios. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, 3(1), 52-66. Disponível em

https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/229430 (Acessível em 28/07/2023).

Marques, H., Viana, J., Lagarto, J., & Brito, R. (2021). *Projeto-piloto de desmaterialização de manuais escolares e de outros recursos educativos digitais: relatório final.* Direção-Geral da Educação. Disponível em https://ciencia.ucp.pt/en/publications/projeto-piloto-de-desmaterializa%C3%A7%C3%A3o-de-manuais-escolares-e-de-out (Acessível em 15/07/2023).

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

Matta, A. (2001). *Procedimentos de Autoria Hipermídia em Rede de Computadores: Um Ambiente Mediador para o Ensino-aprendizagem de História*. [Tese de Doutoramento, Universidade Federal da Bahia). Portal Domínio Público. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001531.pdf (Acessível em 03/01/2023).

Miguéns, M. (Org.). (2022). *Estado da Educação 2021*. Conselho Nacional de Educação. Disponível em https://www.cnedu.pt/content/EE2021/EE2021-Web_site.pdf (Acessível em 04/08/2023).

Monteiro, T. (2017). *«História Go»: O contributo dos dispositivos móveis para o ensino-aprendizagem nas visitas de estudo*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/108583 (Acessível em 06/01/2023).

Montgomery K. (2007). *Generation digital: Politics, commerce, and childhood in the age of the internet*. MIT Press.

Moreira, J.A., & Horta, M.J. (2020). Educação e Ambientes Híbridos de Aprendizagem. Um Processo de Inovação Sustentada. *Revista UFG*, 20, 1-29. Disponível em

https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/13361/1/72.Texto%20do%20artigo-297093-1-10-20201015.pdf (Acessível em 15/08/2023).

Moreira, J. A., & Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. *Revista UFG*, 20(26), 1-35. Disponível em https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438 (Acessível em 29/07/2023).

Moura, A. & Carvalho, A. (2011). Aprendizagem mediada por tecnologias móveis: novos desafios para as práticas educativas. In P. Dias & A. Osório (Eds.), *Actas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação* – Challenges 2011 (pp. 233-246). Universidade do Minho. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15942 (Acessível em 20/12/2022).

Moura, A. & Carvalho, A. (2011). Enquadramento teórico para a integração de tecnologias móveis em contexto educativo. In F. Costa, G. Miranda & J. Matos, (Orgs.), TIC Educa 2010: *Actas do I Encontro Internacional Tic e Educação* (pp.1001-1006). Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11140. (Acessível em 20/12/2022).

Moura, A. (2008). A web 2.0 e as tecnologias móveis. In A. A. Carvalho (Org.), *Manual de ferramentas da web 2.0 para professores* (pp. 121-146). Ministério da Educação. Disponível em http://repositorio.uportu.pt/jspui/handle/11328/506 (Acessível em 27/01/2023).

Moura, A. (2009). Geração móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a "geração polegar". In P. Dias & A. J., Osório (Orgs.), Challenges 2009: *Actas da Conferência Internacional de TIC na Educação*, 6 (pp.49-77). Centro de Competência da Universidade do Minho. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10056 (Acessível em 03/01/2023).

Moura, A. (2010). *Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em mobile learning: Estudos de caso em contexto educativo*. [Tese de Doutoramento, Instituto de Educação da Universidade do Minho. RepositóriUM. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13183 (Acessível em 15/12/2022).

Moura, A. (2012). Mobile Learning: Tendências tecnológicas emergentes. In A. A. Carvalho, *Aprender na era digital: Jogos e Mobile-Learning* (pp.127-147). De Facto Editores.

Moutinho, D. (2018). *A utilização das TIC no ensino da geografia: perceção do território e localização geográfica*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/132537 (Acessível em 23/01/2023).

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1106-1133. Disponível em https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt (Acessível em 15/08/2023).

Pais, I. (2022). *A visita de estudo virtual no ensino da História*. [Relatório de Estágio, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova. Disponível em https://run.unl.pt/handle/10362/143587 (Acessível em 05/01/2023).

Pestana, M., Dias-Trindade, S., & Moreira, J. A. (2020). Desenhando novas realidades didáticas com o poder motivacional dos aplicativos digitais no ensino da História. In *Acta Scientiarum*, 42 (1), 1-12. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/340949273_Desenhando_novas_realidades_didaticas_com_o_poder_motivacional_dos_aplicativos_digitais_no_ensino_da_Historia (Acessível em 04/01/2023).

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6. Disponível em https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf (Acessível em 17/07/2023).

Prensky, M. (2005). What Can You Learn from a Cell Phone? Almost Anything!. *Journal of online Education*, 1(5), 1-8. Disponível em https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1173&context=innovate (Acessível em 03/01/2023).

Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Corwin.

Quinn, C. N. (2000). MLearning: Mobile, Wireless, In-Your-Pocket Learning, In M. Conner (Ed.), *LINEZine*. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/343083598_mLearning_Mobile_Wireless_In-Your-_Pocket_Learning (Acessível em 17/12/2022).

Quinn, C. N. (2011). *Designing mLearning: Tapping into the Mobile Revolution for Organizational Performance*. Pfeiffer.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajetos.* Gradiva. Disponível em https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2018/09/quivy-manual-investigacao-novo.pdf (Acessível em 15/8/2023).

Reis, T. (2022). *A História applicada. A eficácia do uso dos recursos didáticos digitais*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/145657 (Acessível em 05/01/2023).

Ribeiro, A. I., & Dias-Trindade, S. (2017). O ensino da História e tecnologias – conexões, possibilidades e desafios no espaço das Humanidades Digitais. In C. Porto, & J. A. Moreira (Orgs.), *Educação no ciberespaço – novas configurações, convergências e conexões* (pp. 133- 146): Whitebooks. Disponível em https://core.ac.uk/download/pdf/144050846.pdf (Acessível em 29/07/2023).

Rosas, M., Couto, C., Costa, A., & Santos, A. (2023). *Entre Tempos 12*. Porto Editora.

Rosen, L. (2010). Welcome to the iGeneration!. *Education Digest*, 75 (8), 8-12. Disponível em https://eric.ed.gov/?id=EJ880884 (Acessível em 29/07/2023).

Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8 (8), 103-115. Disponível em https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/694 (Acessível em 15/08/2023).

Santos, J., & Henriques, S. (2021). Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos. Universidade Aberta. Disponível em https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/10696 (Acessível em 09/08/2023).

Sharples, M., Taylor, J., & Vavoula, G. (2016) A Theory of Learning for the Mobile Age. In C. Haythornthwaite, R. Andrews, J. Fransman & E.M. Meyers (Eds.), *The SAGE handbook of e-learning research*, (2nd Editions), (pp. 63-81). SAGE, Disponível em https://www.researchgate.net/publication/343099651_A_Theory_of_Learning_for_the_Mobile_Age (Acessível em 20/12/2022).

Schlemmer, E., & Moreira, J. A. (2022). Do ensino remoto emergencial ao HyFlex: um possível caminho para a Educação OnLIFE?. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 31(65) 138–155. Disponível em https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/11767 (Acessível em 15/08/2023).

Tavares, A. (2009). *As novas tecnologias no ensino da história*. Disponível em: http://acessibilidadeblog.blogspot.pt/2009/04/as-novas-tecnologias-no-ensinoda.html (Acessível em 12/12/2022).

Terceiro, J. (1996). *Socied@de Digit@l do homo sapiens ao homo digitalis*. Relógio D'água.

Traxler, J. (2005). Defining Mobile Learning. In *IADIS International Conference Mobile Learning* 2005 (pp. 261-266). Disponível em https://www.researchgate.net/publication/228637407_Defining_mobile_learning (Acessível em 17/12/2022).

Vieira, E. (2023). Press & Talk: a utilização do Podcast nas aulas de História Um estudo com alunos do 10.º ano de escolaridade. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/151407 (Acessível em 10/08/2023).

Viseu, F., & Morgado, J. (20111). Manuais escolares e desprofissionalização docente: um estudo de caso com professores de Matemática. In A. B. Lozano. (Org.), Libro de actas do XI congreso internacional galego-portugués de psicopedagoxía (pp. 991-1002). Universidade da Corunã/ Univerdade do Minho. Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15860 (Acessível em 15/08/2023).

Vosloo, S., & West, M. (2013). *UNESCO policy guidelines for mobile learning*. UNESCO. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770 (Acessível em 26/12/2022).

Legislação

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República, n.º 129, 1.ª série de 06-07-2018.

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 06-07-2018.

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República n.º 129/2018, 1.ª Série de 06-07-2018.

Despacho 206/ME/85 do Ministério da Educação. (1985). Diário da República n.º 263, 2.ª Série de 15.11.1985.

Despacho n.º 5907/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). Diário da República n.º 128/2017, 2.ª Série de 05-07-2017.

Despacho n.º 6478/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). Diário da República n.º 143/2017, 2.ª Série de 26-07-2017.

Despacho n.º 6478/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). Diário da República n.º 143/2017, 2.ª Série de 26-07-2017.

Lei n.º 47/2006 da Assembleia da República. (2006). Diário da República n.º 165/2006, 2.ª Série de 28-08-2006.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020. (2020). Diário da República n.º 78/2020, 1.ª Série de 21-04-2020.

Documentos normativos

Escola Secundária de Paredes. (2014). *Projeto Educativo (PE)*. Disponível em https://www.esparedes.pt/esp/images/Proj_Educ_ESP_14-17_portal.pdf (Acessível em 07/08/2023).

Escola Secundária de Paredes. (2021). Plano de ação para o desenvolvimento digital da escola (PADDE). Disponível em https://esparedes.pt/esp/images/stories/2021-2022/PADDE_vers%C3%A3o_1.1.pdf (09/08/2023).

Escola Secundária de Paredes. (2023). *Plano Anual de Atividades (PAA)*. Disponível em https://www.esparedes.pt/esp/images/stories/2022-2023/PAA_2022-2023_aprovado_CG_1_2023.pdf (Acessível em 07/08/2023).

Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*. Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22377/1/perfil_dos_alunos.pdf (Acessível em 17/07/2023).

Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais de História A (AE de História A). Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_historia_a.pdf (Acessível em 09/08/2023).

Websites

Arquivo Distrital do Porto. (2023). *Passaportes de emigrantes – livro 6*. Disponível em https://pesquisa.adporto.arquivos.pt/details?id=411588 (Acessível em 20/08/2023).

Centro de Formação Ciência Viva. (2021). *Apps no ensino da Física e da Química: sensores do telemóvel".* Disponível em https://www.cienciaviva.pt/quintascienciaviva/pdf/2_Ficha_tecnica_Qta_apps.pdf (Acessível 24/07/2023).

CNN Portugal. (2023). *Pais boicotam provas de aferição em formato digital: "A minha filha acusou grande ansiedade e resolvi não a sujeitar a isso".* Disponível em https://cnnportugal.iol.pt/escolas/provas-de-afericao/pais-boicotam-provas-de-afericao-em-formato-digital-a-minha-filha-acusou-grande-ansiedade-e-resolvi-nao-a-sujeitar-a-isso/20230601/6470b4a6d34ef47b875446b4 (Acessível 10/07/2023).

Comissão Europeia. (2023). *Reformas em curso e desenvolvimentos políticos – Reformas na educação escolar*. Disponível em https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/national-education-systems/portugal/reformas-na-educacao-escolar (Acessível 10/07/2023).

Comissão Nacional de Eleições. (2023). *Eleições/Referendos*. Disponível em https://www.cne.pt/content/eleicoes-referendos (Acessível em 20/08/2023).

Datareportal. (2022). *Digital 2022: october global statshot report*. Disponível em https://datareportal.com/reports/digital-2022-october-global-statshot (Acessível em 09/01/2023).

Diário de Notícias. (2023). *O digital no ensino: uma fábrica de cretinos*. Disponível em https://www.dn.pt/opiniao/o-digital-no-ensino-uma-fabrica-de-cretinos-16184553.html (Acessível 10/07/2023).

Dicionário *Priberam*. (2023). *"Manual"*. Disponível em https://dicionario.priberam.org/manual (Acessível em 08/08/2023).

Dicionário *Priberam*. (2023a). *"Epílogo"*. Disponível em https://dicionario.priberam.org/ep%C3%ADlogo (Acessível em 20/08/2023).Direção-Geral da Educação. (s.d). *Projeto-Piloto Manuais Digitais (PPMD).* Disponível em https://digital.dge.mec.pt/recursos-educativos-digitais (Acessível 10/07/2023).

Dorothea Lange Digital Archive (2023). *A Grande Depressão*. Disponível em https://dorothealange.museumca.org/section/depression/ (Acessível em 20/08/2023).

Escola Secundária de Paredes. (2021). *O que é o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE)?* Disponível em https://esparedes.pt/esp/ (Acessível em 09/08/2023).

Escola Virtual. (2023). *Resultados do estudo "Avaliação do contributo do projeto Manuais Digitais".* Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=TerpXdHdfGw (Acessível 10/07/2023).

Expresso (2023). *Maioria das provas de aferição realizou-se apesar das greves e problemas técnicos. Mas houve uma exceção*. Disponível em https://expresso.pt/sociedade/ensino/2023-06-30-Maioria-das-provas-de-afericao-realizou-se-apesar-das-greves-e-problemas-tecnicos.-Mas-houve-uma-excecao-3786e10e (Acessível 10/07/2023).

Faculdade de Ciências Socias e Humanas da Universidade dos Açores. (2023). *Mestrado em Ensino da História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*. Disponível em https://fcsh.uac.pt/cursos/mestrado-em-ensino-da-historia-no-3o-ciclo-do-ensino-basico-e-no-ensino-secundario/ (Acessível em 07/01/2023).

Faculdade de Letras da Universidade de Cimbra. (2023). *Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*. Disponível em https://apps.uc.pt/courses/PT/programme/5681/2022-2023?id_branch=15862#branch-15862. (Acessível em 07/01/2023).

Faculdade de Letras da Universidade do Porto. (2023). *Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*. Disponível em https://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_planos_estudos_view?pv_plano_id=13661&pv_ano_lectivo=2022&pv_tipo_cur_sigla=&pv_origem=CUR. (Acessível em 07/01/2023).

Future Me. (2023). *Escreva uma carta para o seu futuro eu*. Disponível em https://www.futureme.org/ (Acessível em 20/08/2023).

Instituto de Avaliação Educativa. (s.d). *O DAVE – Desmaterialização da Avaliação Externa*. Disponível em https://iave.pt/wp-content/uploads/2022/04/1_DAVE.pdf (Acessível 10/07/2023).

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. (2023). *Mestrado em Ensino de História*. Disponível em http://www.ie.ulisboa.pt/ensino/mestrados/mestrado-ensino/cursos/historia/plano-estudos. (Acessível a 07/01/2023).

Instituto de Educação da Universidade do Minho. (2023). *Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*. Disponível em https://www.ie.uminho.pt/pt/Ensino/mestrados/ensino/Paginas/EnsinodeHistoriano3CiclodoEnsinoBasicoenoEnsinoSecundario.aspx (Acessível em 07/01/2023).

Living New Deal. (2023). *Mapa*. Disponível em https://livingnewdeal.org/map/ (Acessível em 20/08/2023).

Manuais Digitais. (s.d). *Sobre*. Disponível em https://md.madeira.gov.pt/ (Acessível 10/07/2023).

ME-QR. (2023). *Crie e personalize seu dinâmico Código QR LIVRE*. Disponível em https://me-qr.com/pt (Acessível em 08/08/2023).

Museu da História do *Gulag*. (2023). *Mapa interativo do Gulag*. Disponível em https://gmig.ru/en/projects/karta-gulaga/ (Acessível em 20/08/2023).

Orçamento do Estado de 2022. (2022). Educação. Disponível em https://oe2022.gov.pt/areas-governativas/educacao/ (Acessível em 20/11/2022).

Parlamento. (2023). *Visita Virtual 360º*. Disponível em https://app.parlamento.pt/visita360/pt/ (Acessível em 20/08/2023).

Pordata. (2021). *Censos de Portugal em 2021: resultados por tema e concelho*. Disponível em https://www.pordata.pt/censos/resultados/populacao-paredes-413 (Acessível em 08/08/2023).

Pordata. (2022). *Assinantes / equipamentos de utilizadores do serviço móvel – Quantos telemóveis existem?*. Disponível em https://www.pordata.pt/portugal/assinantes+++equipamentos+de+utilizadores+do+servico+movel-1180 (Acessível em 09/01/2023).

Pordata. (2023). *População residente: total e por sexo – Quantas pessoas existem, homens ou mulheres?*. Disponível em https://www.pordata.pt/Portugal/Popula%C3%A7%C3%A3o+residente++m%C3%A9dia+anual+total+e+por+sexo-6 (Acessível em 09/01/2023).

Público. (2022). *Monólogos à parte, "porquê" e "para quê" aprender História?*. Disponível em https://www.publico.pt/2022/07/30/p3/cronica/monologos-parte-aprender-historia-2014932 (Acessível 26/07/2023).

SIC Notícias. (2023). *Provas de aferição digitais decorrem "dentro de uma relativa normalidade"*. Disponível em https://sicnoticias.pt/pais/2023-06-05-Provas-de-afericao-digitais-decorrem-dentro-de-uma-relativa-normalidade-35157d49 (Acessível 10/07/2023).

Universidade Nova de Lisboa. (2023). *Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*. Disponível em https://guia.unl.pt/pt/2022/fcsh/program/M812#structure. (Acessível em 07/01/2023).

Anexos

Anexo 1: Tabela com as propostas do manual *Entre Tempos 12*

Propostas do manual *Entre Tempos 12*				
	N.º	**Página**	**Categoria**	**Descrição**
Parte 1	1	Pág.8	Atividade no manual interativo	Atividade: Entre Tempos – apresentação dos módulos.
	2	Pág. 14	Atividades no manual interativo	Atividades: A Europa antes e depois da 1.ª Guerra Mundial e As primeiras transformações do após-guerra
	3	Pág. 18	Atividades no manual interativo	Atividades: A falência da Sociedade das Nações
	4	Pág. 22	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A economia dos anos 20
	5	Pág. 24.	Exercício no manual interativo	Exercício: A dependência económica da Europa face aos Estados Unidos
	6	Pág. 26	Vídeo no manual interativo	Vídeo: Tensões políticas e sociais na Rússia czarista
	7	Pág. 28	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A Revolução de Fevereiro
	8	Pág. 30	Vídeo no manual interativo	A Revolução de Outubro
	9	Pág. 36	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A implantação do regime comunista
	10	Pág. 42	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A sociedade europeia nas primeiras décadas do século XX
	11	Pág. 44	Vídeo no manual interativo	Vídeos: A emancipação feminina e Os “loucos anos 20”
	12	Pág. 54	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A cultura das massas
	13	Pág. 58	Atividade no manual interativo	Atividade: A Revolução no mundo das artes
	14	Pág. 62	Vídeo no manual interativo	Vídeo: Obra expressionista: *Rua de Belém*, de Ernest Ludwing Kirchner
	15	Pág. 66	Vídeo no manual interativo	Vídeo: *Guernica*, de Pablo Picasso
	16	Pág. 70	Vídeo no manual interativo	Vídeo: Obra abstracionista: *Paisagem com Manchas Vermelhas*, de Kandinsky
	17	Pág. 76	Pesquisa na *internet*	Questões: Consulte o *site* do *MoMa* (*Museum of Modern Art*, Nova Yorque) sobre a escultura reproduzida. Responda: segundo as informações fornecidas pelo museu, o que representa esta escultura? No mesmo site, selecione uma das obras de pintura de H. Boccioni apresentadas

				online e elabore a respetiva ficha, indicando: o título, a data, o material, as dimensões, o tipo de obra (estudo, obra final). Acompanhe com uma descrição sumária mas esclarecedora.
	18	Pág. 82	Pesquisa na *internet*	Questão: Pesquise e selecione duas obras de cada um dos pintores que constam deste documento. Selecione aquelas que mais ou menos lhe agradam e apresente um fundamento justificativo da sua escolha.
	19	Pág. 90	Vídeo no manual interativo	Vídeo: O Corpo Expedicionário Português (CEP)
	20		Atividade no manual interativo	Atividade: As trincheiras
	21	Pág. 96	Vídeos no manual interativo	Vídeos: O derrube da 1.ª República e O golpe militar do 28 de Maio de 1926
	22	Pág.100	Atividade no manual interativo	Atividade: Portugal: entre o Naturalismo e as vanguardas
	23	Pág. 102	Vídeo no manual interativo	Vídeo: O Modernismo português
	24	Pág. 106	Pesquisa na *internet*	Questão: Pesquise e identifique duas obras de Sonia Delaunay inspiradas nas festas e nos mercados do Minho.
	25	Pág. 108	Pesquisa na *internet*	Pesquise os *Painéis das gares marítimas de Lisboa* e o *Retrato de Fernando Pessoa*, duas das obras mais icónicas de Almada, pintadas nas décadas de 40 e 50.
	26	Pág. 111.	Pesquisa na *internet*	Questão: Pesquise sobre o surrealista António Pedro: apresente um dado que o ligue ao teatro e um outro à pintora Vieira da Silva (Doc. 10C)
	27	Pág. 120	Exercício no manual interativo	Exercício: O *crash* da Bolsa de Nova Yorque
	28	Pág. 122	Atividade no manual interativo	Atividade: A Grande Depressão na obra de John Steinbeck
	29	Pág. 124	Atividade no manual interativo	Atividade: As fragilidades do capitalismo e do fracasso das primeiras medidas do combate à crise
	30	Pág. 126	Exercício no manual interativo	Exercício: O *New Deal*

	31	Pág. 130	Vídeos no manual interativo	Vídeos: A Frente Popular em França e A Frente Popular em Espanha
	32	Pág. 132	Vídeo no manual interativo	Vídeo: As opções totalitárias: Mussolini, Hitler, Salazar, Franco e Estaline
	33	Pág. 132	Atividade no manual interativo	Atividade: Os regimes ditatoriais na Europa da década de 1930
	34	Pág. 136	Vídeos no manual interativo	Vídeos: A ascensão do Partido Nacional Fascista em Itália e A ascensão do Partido Nazi na Alemanha
	35	Pág. 138	Vídeo no manual interativo	Vídeo: Juventudes fascistas
	36	Pág. 140	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A doutrina nazi
	37	Pág. 146	Vídeo no manual interativo	Vídeo: O Holocausto
	38	Pág. 147	Pesquisa na *internet*	Depois de uma breve pesquisa, justifique o título "Justo entre as Nações" atribuído a Aristides de Sousa Mendes (Doc. B).
	39	Pág. 150	Atividade no manual interativo	Atividade: A era estalinista: coletivização e planificação da economia
	40	Pág. 154	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A era estalinista: O "regime do terror"
	41	Pág. 160	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A Ditadura Militar: a ascensão de Salazar
	42	Pág. 164	Atividade no manual interativo	Atividade: O Decálogo do Estado Novo
	43	Pág. 166	Exercício no manual interativo	Exercício: O Estado Novo e a aproximação ao modelo fascista italiano
	44	Pág. 172	Atividade no manual interativo	Atividade: As organizações de controlo social e político do Estado Novo
	45	Pág. 174	Atividade no manual interativo	Atividade: Visita 360º: prisões do Estado Novo
	46	Pág. 176	Exercício no manual interativo	Exercício: A política económica do Estado Novo
	47	Pág. 186	Exercício no manual interativo	Exercício: A política cultural do regime.
	48	Pág. 194	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A guerra civil espanhola
	49	Pág. 199	Vídeo no manual interativo	Vídeo: *Guernica*, de Pablo Picasso
	50	Pág. 202	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A 2.ª Guerra Mundial: a eclosão do conflito

	51	Pág. 204	Vídeo no manual interativo	Vídeo: O fim da 2.ª Guerra Mundial
Parte 2	52	Pág. 6	Atividade no manual interativo	Atividade: Entre Tempos – apresentação de módulos
	53	Pág. 16	Pesquisa na *internet*	Questão: Pesquise e identifique a personalidade portuguesa que assumiu as funções de presidente da Assembleia Geral.
	54	Pág. 12	Atividade no manual interativo	Atividade: As condições impostas aos vencidos e as principais alterações ao mapa político da Europa
	55	Pág. 14	Atividade no manual interativo	Atividade: Organização das Nações Unidas
	56	Pág. 16	Vídeo no manual interativo	Vídeo: As conferências de Bretton Woods e de São Francisco
	57	Pág. 18	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A expansão do comunismo na Europa de Leste e na Ásia.
	58	Pág. 20	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A hegemonia económica, financeira e militar dos EUA no bloco ocidental
	59	Pág. 34	Atividade no manual interativo	Atividade: Os principais conflitos da Guerra Fria
	60	Pág. 36	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A Guerra Fria: a "iminente destruição mundial"
	61	Pág. 38	Atividade no manual interativo	Atividade: A corrida ao armamento e os avanços tecnológicos
	62	Pág. 40	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A crise dos Mísseis de Cuba
	63	Pág. 42	Vídeo no manual interativo	Vídeo: Corrida espacial no contexto da Guerra Fria
	64	Pág. 46	Exercício no manual interativo	Exercício: O modelo económico capitalista *versus* o modelo de direção Central Soviético
	65	Pág. 48	Vídeo no manual interativo	Vídeo: O "Estado-providência"
	66	Pág. 66	Vídeo no manual interativo	Vídeo: O milagre japonês
	67	Pág. 70	Vídeo no manual interativo	Vídeo: União Europeia (UE)
	68	Pág. 76	Atividade no manual interativo	Atividade: As vagas de descolonização na Ásia e em África
	69	Pág. 76	Vídeo no manual interativo	Vídeo: Os movimentos de descolonização e o apoio dos EUA e da URSS
	70	Pág. 76	Pesquisa na *internet*	Questão: Pesquise e elabore uma lista das formas de atuação não violentas propostas por Gandhi

	71	Pág. 90	Vídeo no manual interativo	Vídeo: Surto urbano e emigração entre as décadas de 1950 e 1970
	72	Pág. 92	Vídeo no manual interativo	Vídeo: O modelo de crescimento económico português na década de 1950
	73	Pág. 100	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A manutenção do Regime do Salazar no após-guerra
	74	Pág. 102	Vídeo no manual interativo	Vídeo: 1945 a 1958: eleições legislativas, presidenciais e Humberto Delgado
	75	Pág. 104	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A política colonial do Estado Novo face ao contexto internacional de descolonização
	76	Pág. 106	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A política colonial do Estado Novo face ao contexto internacional de descolonização
	77	Pág. 111	Pesquisa na *internet*	Questão: Pesquisa e indique o nome pelo qual é vulgarmente conhecida a "cruz da Convenção de Genebra" a que alude Ivone Reis (Doc.C).
	78	Pág. 114	Vídeo no manual interativo	Vídeo: O reformismo político não sustentado de Marcello e o impacto da Guerra Colonial
	79	Pág. 118	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A Revolução de 25 de Abril
	80	Pág. 118	Pesquisa na *internet*	Questão: Pesquise e transcreva a primeira quadra da canção de Zeca Afonso, referida no documento. Comente a escolha desta canção para senha do golpe militar.
	81	Pág. 122	Vídeo no manual interativo	Vídeo: Portugal após o 25 de Abril: o caminho para a democracia
	82	Pág. 128	Vídeo no manual interativo	Vídeo: O processo revolucionário pós-25 de Abril
	83	Pág. 134	Vídeo no manual interativo	Vídeo: O 25 de Novembro
	84	Pág. 140	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A descolonização portuguesa em África
	85	Pág. 143	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A descolonização portuguesa na Ásia
	86	Pág. 100	Atividade no manual interativo	Atividade: A Constituição Portuguesa de 1976
Parte 3	87	Pág. 4	Atividade no manual interativo	Atividade: Entre Tempos – apresentação dos módulos
	88	Pág. 8	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A desagregação do bloco soviético e a evolução geopolítica internacional
	89	Pág. 14	Vídeo no manual interativo	Vídeo: Apogeu e decadência do regime comunista

	90	Pág. 20	Vídeo no manual interativo	Vídeo: Afirmação dos EUA como única superpotência político-militar
	91	Pág. 32	Vídeo no manual interativo	Vídeo: União Europeia (UE)
	92	Pág. 34	Vídeo no manual interativo	Vídeo: O Tratado de Maastricht
	93	Pág. 44	Vídeo no manual interativo	Vídeo: As principais potências e o caso chinês
	94	Pág. 44	Pesquisa na *internet*	Pesquise e indique o lugar ocupado pela Índia no *ranking* das economias mundiais (tenha em conta o PIB)
	95	Pág. 46	Exercício no manual interativo	Exercício: A China: modernização e abertura
	96	Pág. 52	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A descolonização portuguesa na Ásia
	97	Pág. 54	Atividade no manual interativo	Atividade: Focos de tensão em regiões periféricas
	98	Pág. 68	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A afirmação do neoliberalismo e globalização
	99	Pág. 84	Pesquisa na *internet*	Questão: Pesquise, na Internet, os 17 objetivos de desenvolvimento sustentáveis (ODS) aprovadas pela ONU para 2030
	100	Pág. 86	Vídeo no manual interativo	Vídeo: Migrantes, refugiados e deslocados
	101	Pág. 90	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A atual problemática das migrações
	102	Pág. 92	Vídeo no manual interativo	Vídeo: O “terrorismo global” e o integrismo islâmico
	103	Pág. 98	Vídeo no manual interativo	Vídeo: Estratégias de cooperação internacional na defesa do ambiente
	104	Pág. 98	Atividade no manual interativo	Atividade: Acordos internacionais na defesa do ambiente no mundo e em Portugal
	105	Pág. 106	Vídeo no manual interativo	Vídeo: Arte Urbana
	106	Pág. 122	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A integração europeia de Portugal
	107	Pág. 124	Vídeo no manual interativo	Vídeo: Os fundos comunitários e a modernização de Portugal.
	108	Pág. 132	Vídeo no manual interativo	Vídeo: Transformação na economia e na sociedade portuguesa com a adesão à União Europeia
	109	Pág. 140	Vídeo no manual interativo	Vídeo: PALOP e CPLP

Fonte: Autoria própria a partir de Rosas, M., Couto, C., Costa, A., & Santos, A. (2023). *Entre Tempos 12*. Porto Editora.

Anexo 2: Tabela com as propostas do manual *Novo Linhas da História 12*

Propostas do manual *Novo Linhas da História 12*				
	N.º	**Página**	**Categoria**	**Descrição**
Parte 1	1	Pág.8	Atividade no manual interativo	Atividade: Banco de mapas
	2	Pág. 9	Atividade no manual interativo	Atividade: Cronologia: As transformações das primeiras décadas do século XX
	3	Pág. 13	Áudio no RTP Ensina	Audição do programa – *Os Dias da História – Assassinato do arquiduque Francisco Fernando*, disponível em ensina.rtp.pt
	4	Pág. 15	Vídeo no Youtube	Visualização do vídeo *1919 – a paz perdida*, disponível em Youtube.com
	5	Pág. 18	Vídeo no manual interativo	Vídeo: O Tratado de Versalhes e as suas consequências
	6	Pág. 20	Atividade no manual interativo	Atividade: A Europa antes e depois da 1.ª Guerra Mundial
	7	Pág. 22	Áudio no RTP Ensina	Audição do programa *Os Dias da História – Primeira Sessão da SDN*, disponível em ensina.rtp.pt
	8	Pág. 24	Atividade no manual interativo	Atividade: A falência da Sociedade das Nações
	9	Pág. 24	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos: A I Guerra Mundial: rutura política e nova ordem mundial (incluí QR Code**)**
	10	Pág. 25	Vídeo no manual interativo	Vídeo: Tensões políticas e sociais na Rússia czarista
	11	Pág. 25	Vídeo no Youtube	Visualização do vídeo *Bandeira Vermelha*, disponível em Youtube.com
	12	Pág. 33	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A Revolução de Outubro
	13	Pág. 33	Vídeo no RTP Ensina	Visualização do vídeo *Quando os bolcheviques chegaram ao poder na Rússia*, disponível em ensina.rtp.pt
	14	Pág. 33	Áudio no RTP Ensina	Audição do programa *Os Dias da História – A Revolução de Outubro na Rússia*, disponível em ensina.rtp.pt
	15	Pág. 46	Áudio no RTP Ensina	Audição do programa *Os Dias da História – O fuzilamento dos Romanov, a família real da Rússia*, disponível em ensina.rtp.pt
	16	Pág. 46	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos: A construção do modelo socialista: de fevereiro de 1917 a 1924 (incluí QR Code**)**
	17	Pág. 53	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A emancipação feminina
	18	Pág. 58	Atividade no manual interativo	Atividade: A revolução no mundo das artes
	19	Pág. 59	Atividade no manual interativo	Atividade: Multispot: Harmonia em Vermelho
	20	Pág. 59	Vídeo no Youtube	Visualização do vídeo *Fauvismo em 4 minutos: os animais selvagens da arte*, disponível em youtube.com
	21	Pág. 61	Vídeo no manual interativo	Vídeo: Obra expressionista: Rua de Berlim, de Ernest Ludwig Kirchner

	22	Pág. 61	Vídeo no Youtube	Visualização do vídeo *Expressionismo em 8 minutos*, disponível em youtube.com
	23	Pág. 63	Atividade no manual interativo	Atividade: Multipot: Les Demoiseloles d´Avignon
	24	Pág. 63	Vídeo no Youtube	Visualização do vídeo *Cubismo* em youtube.com
	25	Pág. 65	Vídeo no Youtube	Visualização do vídeo *Futurismo em 9 minutos: como reescrever a cultura,* disponível em youtube.com
	26	Pág. 67	Vídeo no manual interativo	Vídeo: Obra abstracionista: *Paisagem com Manchas Vermelhas*, de Kandinsky
	27	Pág. 70	Atividade no manual interativo	Atividade: Multispot: Inválidos de guerra jogando às cartas
	28	Pág. 70	Vídeo no Youtube	Visualização dos vídeos *Art as concept: Duchamp, in Advance of the Broken Arm* e *Dadaismo em 8 minutos: tudo isto pode ser arte?* Disponíveis em youtube.com
	29	Pág. 72	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos: A influência da I Guerra na transformação da sociedade e da arte (incluí QR Code)
	30	Pág. 72	Vídeo no Youtube	Visualização dos vídeos *Surrealismo em 5 minutos: ideia por trás do movimento artístico* e *Dalí, A Persistência da Memória*, disponíveis em youtube.com
	31	Pág. 77	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos
	32	Pág. 79	Quiz no manual interativo	QuizEV: As transformações das primeiras décadas do século XX
	33	Pág. 79	Testes no manual interativo	Testes Interativos: A implantação do marxismo-leninismo na Rússia e Mutações nos comportamentos e na cultura
	34	Pág. 84	Atividade no manual interativo	Atividade. Banco de mapas
	35	Pág. 85	Atividade no manual interativo	Atividade: Cronologia: Portugal no primeiro pós-guerra
	36	Pág.86	Vídeos no manual interativo	Vídeos: O Corpo Expedicionário Português (CEP) e O derrube da Primeira República
	37	Pág.89	Vídeo no RTP Ensina	Visualização dos vídeos *A revolta de 14 de maio de 1915*, *A revolução Sidonista de dezembro de 1917* e *Os primeiros momentos da revolução Sidonista*, disponíveis em ensina.rtp.pt
	38	Pág.89	Vídeo no RTP Ensina	Audição do programa *Os Dias da História – Golpe de estado de Sidónio Pais*, disponível em ensina.rtp.pt
	39	Pág.89	Vídeo no Youtube	Visualização do vídeo *República Nova 1918*, disponível em youtube.com
	40	Pág. 94	Áudio no RTP Ensina	Audição do *programa Os Dias da História – O fim da "Monarquia do Norte"*, disponível em ensina.rtp.pt
	41	Pág. 95	Vídeos no RTP Ensina	Visualização dos vídeos *As sopas do Sidónio* e *O aumento do custo de vida na I Guerra Mundial,* disponíveis em ensina.rtp.pt
	42	Pág. 96	Vídeo no RTP Ensina	Visualização do vídeo *As greves anarquistas e comunistas da I República*, disponíveis em ensina.rtp.pt
	43	Pág. 99	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos: Portugal no primeiro pós-guerra (incluí QR Code)

	44	Pág. 99	Vídeo no RTP Ensina	Visualização do vídeo *Golpe de 28 de Maio de 1926*, disponíveis em ensina.rtp.pt
	45	Pág. 101	Vídeos no RTP Ensina	Visualização dos vídeos *O Modernismo* e *Orpheu e o início do Modernismo em Portugal*, disponíveis em ensina.rtp.pt
	46	Pág. 104	Atividade no manual interativo	Atividade: Multispot: Retrato de Médico
	47	Pág. 104	Vídeo no Youtube	Visualização do vídeo *Amadeo de Sousa-Cardoso: à velocidade da inquietação*, disponíveis em Youtube.com
	48	Pág. 104	Vídeo no RTP Ensina	Visualização do vídeo *Autorretrato de um grupo*, de Almada Negreiros, disponíveis em ensina.rtp.pt
	49	Pág. 105	Atividade no manual interativo	Atividade: Multispot: A Revolta das Bonecas
	50	Pág. 107	Atividade no manual interativo	Atividade: Multispot: Bailarico no Bairro
	51	Pág. 108	Áudio no manual interativo	Áudio: Essencial em minutos: As tendências culturais em Portugal: entre o Naturalismo e as vanguardas (incluí QR Code)
	52	Pág. 113	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos
	53	Pág. 114	Quiz no manual interativo	QuizEV: Portugal no primeiro pós-guerra
	54	Pág. 115	Teste no manual interativo	Teste Interativo: Portugal no primeiro pós-guerra
	55	Pág. 118	Atividade no manual interativo	Atividade: Banco de mapas
	56	Pág. 119	Atividade no manual interativo	Atividade: Cronologia: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30.
	57	Pág. 128	Áudio no RTP Ensina	Audição do áudio *A Crise de 1929 e a Grande Depressão*, disponível em ensina.rtp.pt
	58	Pág. 132	Atividade no manual interativo	Atividade: A Grande Depressão na obra de John Steinbeck
	59	Pág. 132	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos: A dificuldade de reconversão da economia europeia e a supremacia americana (incluí QR Code)
	60	Pág. 140	Áudio no RTP Ensina	Audição do programa *Os Dias da História – Vitória eleitoral do Partido Nazi*, na Alemanha, disponível em ensina.rtp.pt
	61	Pág. 143	Atividade no manual interativo	Atividade: Os regimes ditatoriais na Europa da década de 1930
	62	Pág. 152	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos: O avanço de novas ideologias e o intervencionismo do Estado (incluí QR Code)
	63	Pág. 155	Vídeo no manual interativo	Vídeo: As opções totalitárias: Mussolini, Hitler, Salazar, Franco e Estaline
	64	Pág. 163	Vídeo no manual interativo	Vídeo: Juventudes fascistas
	65	Pág. 168	Vídeo no Youtube	Visualização do vídeo *A Trajetória do genocídio nazista*, disponível em youtube.com
	66	Pág. 169	Vídeo no manual interativo	Vídeo: O Holocausto
	67	Pág. 169	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos: Os totalitarismos na Itália e na Alemanha (incluí QR Code)

	68	Pág. 169	Áudio no RTP Ensina	Audição do programa Os Dias da História – Noite de Cristal, disponível em ensina.rtp.pt
	69	Pág. 179	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos: O totalitarismo na URSS (incluí QR Code)
	70	Pág. 185	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos
	71	Pág. 187	Quiz no manual interativo	QuizEV: O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30
	72	Pág. 187	Testes no manual interativo	Testes Interativos: A dependência económica da Europa face aos Estados Unidos; O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30; As opções totalitárias; A resistência das democracias liberais
	73	Pág. 192	Atividade no manual interativo	Atividade: Banco de mapas
	74	Pág. 193	Atividade no manual interativo	Atividade: Cronologia: Portugal: O Estado Novo
	75	Pág. 194	Vídeo no RTP Ensina	Visualização do vídeo *António de Oliveira Salazar, o criador do Estado Novo*, disponível em ensina.rtp.pt
	76	Pág. 199	Vídeo no RTP Ensina	Visualização do *vídeo Foi o Estado Novo um regime fascista?,* disponível em ensina.rtp.pt
	77	Pág. 201	Vídeo no RTP Ensina	Visualização do vídeo O Império de Salazar, disponível em ensina.rtp.pt
	78	Pág. 211	Vídeos no RTP Ensina	Visualização dos vídeos *O Estado Novo e a história*, *O ideal feminino do Estado Novo* e *Irene Pimental faz um retrato da mulher no Estado Novo*, disponíveis em ensina.rtp.pt
	79	Pág. 218	Vídeos no RTP Ensina	Visualização do vídeo *Duarte Pacheco*, disponível em ensina.rtp.pt
	80	Pág. 222	Vídeos no RTP Ensina	Visualização dos vídeos *História da PIDE/DGS*, *Os cárceres do Império*, *O campo do Tarrafal em Cabo Verde e Prisão do Aljube: a tortura passou por aqui*, disponíveis em ensina.rtp.pt
	81	Pág. 220	Áudio no RTP Ensina	Audição do programa *Os Dias da História – A Revolta da Marinha Grande*, disponível em ensina.rtp.pt
	82	Pág. 225	Atividade no manual interativo	Atividade: O Decálogo do Estado Novo
	83	Pág. 225	Áudio no RTP Ensina	Audição do áudio Salazar e o culto da personalidade, disponível em ensina.rtp.pt
	84	Pág. 226	Vídeos no RTP Ensina	Visualização dos vídeos *Exposição do Mundo Português* e *Imagens do Estado Novo: modernidade e tradição*, disponíveis em ensina.rtp.pt
	85	Pág. 230	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos
	86	Pág. 231	Quiz no manual interativo	QuizEV: Portugal: O Estado Novo
	87	Pág. 231	Teste no manual interativo	Testes Interativos: O Estado Novo e a aproximação ao modelo fascista italiano; A política económica do Estado Novo; A política cultural do regime
Parte 2	88	Pág. 6	Atividade no manual interativo	Atividade: Banco de mapas

	89	Pág. 7	Atividade no manual interativo	Atividade: Cronologia: A degradação do ambiente internacional
	90	Pág. 8	Áudio no RTP Ensina	Audição do áudio *Guerra civil de Espanha ano a ano*, disponível em ensina.rtp.pt
	91	Pág. 9	Áudio no RTP Ensina	Audição do áudio *Guernica, morte e arte*, disponível em ensina.rtp.pt
	92	Pág. 13	Vídeos no RTP Ensina	Visualização dos vídeos *A invasão da Polónia*, *A derrota da França em 1940*, *A declaração de guerra dos EUA ao Japão*, *A resistência britânica na Batalha de Inglaterra*, *Memórias da Batalha de Inglaterra*, *O poder aéreo dos Aliados* e *A progressão americana no Pacífico*, disponíveis em ensina.rtp.pt
	93	Pág. 13	Áudio no RTP Ensina	Audição do programa *Os Dias da História – O ataque japonês a Pearl Harbor*, disponíveis em ensinar.rtp.pt
	94	Pág. 14	Atividade no manual interativo	Atividade: As condições impostas aos vencidos e as principais alterações no mapa político mundial
	95	Pág. 14	Vídeos no RTP Ensina	Visualização dos vídeos *A morte de Benito Mussolini*, *Dia D*, *o desembarque na Normandia* e *As conferências aliadas do Cairo e de Teerão*, disponíveis em ensina.rtp.pt
	96	Pág. 14	Áudio no RTP Ensina	Audição do programa *Os Dias da História – A Declaração de Potsdam*, disponível em ensina.rtp.pt
	97	Pág. 14	Filme no Youtube	Visualização do filme *O julgamento de Nuremberga*, disponível em youtube.com
	98	Pág. 17	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos: A degradação do ambiente internacional (incluí QR Ccode)
	99	Pág. 22	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos
	100	Pág. 23	Quiz no manual interativo	QuizEV: A degradação do ambiente internacional
	101	Pág. 23	Testes no manual interativo	Testes Interativos: Regimes ditatoriais na Europa e A 2.ª Guerra Mundial: violência e reconstrução
	102	Pág. 28	Atividade no manual interativo	Atividade: Banco de mapas
	103	Pág. 29	Atividade no manual interativo	Atividade: Cronologia: Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico
	104	Pág. 32	Vídeo no manual interativo	Vídeo: Os movimentos de descolonização e o apoio dos EUA e da URSS
	105	Pág. 32	Vídeo no RTP Ensina	Visualização do vídeo *A Declaração Universal dos Direitos do Homem*, disponíveis em ensina.rtp.pt
	106	Pág. 34	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos: A importância das organizações internacionais e da cooperação no pós-guerra (incluí QR Code)
	107	Pág. 34	Vídeo no manual interativo	Vídeo: As Conferências de Bretton Woods e de São Francisco
	108	Pág. 36	Documentário no Youtube	Visualização do documentário *Guerra Fria*, disponíveis em Youtube.com
	109	Pág. 44	Vídeo no RTP Ensina	Visualização do vídeo *A Guerra Fria, a NATO e o Pacto de Varsóvia,* disponível em ensina.rtp.pt

	110	Pág. 45	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A Guerra Fria: a "iminente destruição mundial"
	111	Pág. 45	Atividade no manual interativo	Atividade: A corrida ao armamento e os avanços técnicos
	112	Pág. 48	Vídeo no Youtube	Visualização do vídeo *Apollo 11: Como o homem chegou à Lua*, disponível em Youtube.com
	113	Pág. 54	Atividade no manual interativo	Atividade: Os principais conflitos da Guerra Fria
	114	Pág. 54	Vídeo no RTP Ensina	Visualização do vídeo *O muro que dividia Berlim e o mundo*, disponível em ensina.rtp.pt
	115	Pág. 59	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A expansão do comunismo na Europa de Leste e na Ásia
	116	Pág. 62	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A crise dos Mísseis em Cuba
	117	Pág. 62	Áudio no RTP Ensina	Audição do programa *Os Dias da História – A queda do presidente Fulgencio Batista*, disponível em ensina.rtp.pt
	118	Pág. 62	Filme no youtube	Visualização do filme *13 dias que abalaram o mundo*, disponível em Youtube.com
	119	Pág. 63	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos: A nova ordem geopolítica internacional assente no bipolarismo e na Guerra Fria (incluí QR Code)
	120	Pág. 68	Vídeo no manual interativo	Vídeo: O "Estado-Providência"
	121	Pág. 75	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos: O bipolarismo: democracia e comunismo, prosperidade e estagnação (incluí QR Code)
	122	Pág. 80	Áudio no manual interativo	Áudio. O essencial em minutos
	123	Pág. 81	Quiz no manual interativo	QuizEV: Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico
	124	Pág. 81	Testes no manual interativo	Testes Interativos: O modelo económico capitalista versus o modelo de direção central soviético e O tempo da Guerra Fria
	125	Pág. 84	Atividades no manual interativo	Atividades: Banco de mapas
	126	Pág. 84	Atividades no manual interativo	Atividade: Cronologia: Portugal, do autoritarismo à democracia
	127	Pág. 86	Vídeos no manual interativo	Vídeos: A manutenção do regime de Salazar no após-guerra e 1945 a 1958: eleições legislativas, presidenciais e Humberto Delgado
	128	Pág. 93	Vídeos no RTP Ensina	Visualização dos vídeos *Óscar Carmona*, *25 anos presidente* e *Craveiro Lopes, um Presidente incómodo no Estado Novo*, disponíveis em ensina.rtp.pt
	129	Pág. 94	Áudio no RTP Ensina	Audição do áudio *Humberto Delgado e as presidenciais de 1958*, disponível em ensina.rtp.pt
	130		Vídeos no RTP Ensina	Visualização dos vídeos *Humberto Delgado, o general mais temido pela ditadura* e *Humberto Delgado, o "General sem Medo"*, disponíveis em ensina.rtp.pt
	131	Pág. 96	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos: O Estado Novo no segundo pós-guerra e o papel da oposição até ao início dos anos 60 (incluí QR Code)

	132	Pág. 97	Vídeos no RTP Ensina	Visualização dos vídeos *Américo Tomás, o último presidente do Estado Novo* e o *assalto ao Santa Maria*, disponíveis em ensina.rtp.pt
	133	Pág. 98	Vídeo no manual interativo	Vídeo: O modelo de crescimento económico português na década de 1950
	134	Pág. 107	Vídeo no manual interativo	Vídeo: Surto urbano e emigração entre as décadas de 1950 e 1970
	135	Pág. 111	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A sociedade portuguesa nas décadas de 1960 e 1970 e a desagregação do regime
	136	Pág. 111	Vídeo no RTP Ensina	Visualização do vídeo *O colonato do Limpopo*, disponíveis em ensina.rtp.pt
	137	Pág. 113	Vídeo no RTP Ensina	Visualização do vídeo *Cahora Bessa, na garganta* do Zambeze, disponíveis em ensina.rtp.pt
	138	Pág. 116	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A política colonial do Estado Novo face ao contexto internacional de descolonização
	139	Pág. 119	Vídeos no RTP Ensina	Visualização dos vídeos *Angola, 1961: o início do fim, um ano difícil para o Estado Novo* e *Um discurso para a guerra*, disponível em ensinar.rtp.pt
	140	Pág. 119	Áudio no RTP Ensina	Audição do programa *Os Dias da História – Ocupação de Goa, Damão e Diu pela União Europeia Indiana*, disponível em ensira.rtp.pt
	141	Pág. 122	Áudio no RTP Ensina	Audição do áudio *ONU contra o colonialismo português*, disponível em ensina.rtp.pt
	142	Pág. 124	Vídeos no RTP Ensina	Visualização dos vídeos *Quando Salazar caiu da cadeira*, *O álbum de Marcello Caetano*, *Os anos de poder de Marcello Caetano*, disponíveis em ensina.rtp.pt
	143	Pág. 124	Áudio no RTP Ensina	Audição do programa *O Fascínio dos Objetos – O fim de Salazar*, disponível em ensina.rtp.pt
	144	Pág. 124	Vídeos no RTP Ensina	Visualização dos vídeos *Quando Salazar caiu da cadeira*, *O álbum de Marcello Caetano, Os anos de poder de Marcello Caetano*, disponíveis em ensina.rtp.pt
	145	Pág. 124	Áudio no RTP Ensina	Audição do programa *O Fascínio dos Objetos – O fim de Salazar*, disponível em ensina.rtp.pt
	146	Pág. 125	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos: Opções económicas do Estado Novo: o crescimento e a estagnação (incluí QR Code)
	147	Pág. 132	Vídeo no manual interativo	Vídeo: O reformismo político não sustentado de Marcello e o impacto da guerra colonial
	148	Pág. 132	Vídeos no RTP Ensina	Visualização dos vídeos *A vigília na capela do rato* e *A crise académica de 1969*, disponíveis em ensina.rtp.pt
	149	Pág. 135	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos: O marcelismo: fragilidades e contestação (incluí QR Code)
	150	Pág. 135	Vídeo no Youtube	Visualização do vídeo *Visita oficial de Marcello Caetano a Londres*, disponível em Youtube. Com
	151	Pág. 138	Vídeo no RTP Ensina	Visualização do vídeo *A Revolução de 25 de Abril de 1974*, disponível em ensina.rtp.pt
	152	Pág. 140	Vídeo no RTP Ensina	Visualização do vídeo *Otelo, toda a revolução passou por aqui*, disponível em ensina.rtp.pt
	153	Pág. 140	Filme no Youtube	Visualização do filme *Capitães de Abril*, disponível em youtube.com

	154	Pág. 140	Documentário no Youtube	Visualização do documentário *25 minutos de uma revolução*, do canal História, disponível em youtube.com
	155	Pág. 140	Áudio no RTP Ensina	Audição do programa *Os Dias da História – Levantamento militar nas Caldas da Rainha*, disponível em ensina.rtp.pt
	156	Pág. 141	Vídeos no RTP Ensina	Visualização dos vídeos *A PIDE/DGS no dia 25 de abril* e *O fim de um regime*, disponíveis em ensina.rtp.pt
	157	Pág. 142	Vídeos no RTP Ensina	Visualização dos vídeos *Comunicado do MFA: as razões de um movimento*, *A chegada de Álvaro Cunhal do exílio*, *Spínola, o rosto do novo poder*, *António de Spínola, o primeiro presidente depois do 25 de abril*, *Adeus ao lápis azul* e *Acabou-se a Legião*, disponíveis em ensina.rtp.pt
	158	Pág. 145	Vídeo no RTP Ensina	Visualização do vídeo *Palma Carlos, o primeiro primeiro-ministro da democracia*, disponível em ensina.rtp.pt
	159	Pág. 147	Vídeos no RTP Ensina	Visualização dos vídeos *Vasco Gonçalves, o companheiro Vasco*, *A tentativa de golpe de 11 de Março de 1975*, *Costa Gomes, segundo presidente da democracia* e *Costa Gomes, o homem dos equilíbrios*, disponíveis em ensina.rtp.pt
	160	Pág. 149	Vídeos no RTP Ensina	Visualização dos vídeos *1975 foi ano de PREC* e *O Conselho da Revolução*, disponíveis em ensina.rtp.pt
	161	Pág. 150	Vídeos no RTP Ensina	Visualização dos vídeos *O dia em que se votou para a Constituinte*, *As eleições para uma nova Constituição*, *Soares, Cunhal e Sá Carneiro: três políticos para abril*, *Álvaro Cunhal, dirigente histórico do PCP* e *Sá Carneiro, o rosto da social-democracia*, disponíveis em ensina.rtp.pt
	162	Pág. 151	Vídeo no RTP Ensina	Visualização do vídeo *Verão Quente de 1975, sinais de um país dividido*, disponível em ensina.rtp.pt
	163	Pág. 153	Vídeos no manual interativo	Vídeos: O 25 de Novembro e O processo revolucionário pós-25 de Abril
	164	Pág. 153	Vídeos no RTP Ensina	Visualização dos vídeos *O grupo dos Nove*, *Os antecedentes do 25 de Novembro de 1975*, *25 de Novembro, uma tentativa de golpe falhada*, disponíveis em ensina.rtp.pt
	165	Pág. 157	Vídeos no RTP Ensina	Visualização dos vídeos *A descolonização, prioridade do MFA*, *Os Acordos de Bicesse*, *O retorno de África*, *Retratos de quem voltou das ex-colónias* e *Retornados após o fim do império*, disponíveis em ensina.rtp.pt
	166	Pág. 159	Vídeos no RTP Ensina	Visualização dos vídeos *A nacionalização da banca* e a *Reforma Agrária*, disponíveis em ensina.rtp.pt
	167	Pág. 159	Vídeo no RTP Ensina	Visualização do vídeo *Ramalho Eanes, o primeiro presidente eleito em democracia*, disponível em ensina.rtp.pt
	168	Pág. 170	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos: O fim do Estado Novo e a construção da democracia (incluí QR Code)
	169	Pág. 170	Vídeos no RTP Ensina	Visualização dos vídeos *Processo de entrada de Portugal na CEE* e *A assinatura da adesão à CEE*, disponíveis em ensina.rtp.pt
	170	Pág. 177	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos (incluí QR Code)
	171	Pág. 179	Quiz no manual interativo	QuizEV: Portugal, do autoritarismo à democracia

	172	Pág. 179	Testes no manual interativo	Testes Interativos: Portugal: do autoritarismo à democracia, Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1974 e Modernização e democratização de Portugal
Parte 3	173	Pág. 6	Atividade no manual interativo	Atividade: Banco de mapas
	174	Pág. 7	Atividade no manual interativo	Atividade: Cronologia: O fim do sistema internacional da Guerra Fria e a persistência da dicotomia Norte-Sul
	175	Pág. 8	Vídeos no manual interativo	Vídeos: A desagregação do bloco soviético e a evolução geopolítica internacional e Apogeu e decadência do regime comunista
	176	Pág. 18	Vídeos no RTP Ensina	Visualização dos vídeos *Os Dias que se seguiram à queda do muro* e *A reunificação da Alemanha*, disponíveis em ensina.rtp.pt
	177	Pág. 23	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A transição para a economia de mercado
	178	Pág. 23	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos: o novo quadro internacional após a Guerra Fria (incluí QR Code)
	179	Pág. 29	Vídeos no Youtube	Visualização dos vídeos *O efeito "Dayton" 25 anos depois da Guerra da Bósnia*, *Parlamento Europeu* e *História – Guerra na Jugoslávia*, disponível em Youtube.com
	180	Pág. 30	Vídeo no Youtube	Visualização do vídeo *Secretário da ONU analisa os conflitos na África*, disponível em Youtube.com
	181	Pág. 31	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos: A persistência de tensões no mundo
	182	Pág. 34	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A afirmação dos EUA como única superpotência político-militar
	183	Pág. 41	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos: A hegemonia americana (incluí QR Code)
	184	Pág. 43	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A União Europeia
	185	Pág. 43	Vídeo no RTP Ensina	Visualização do vídeo *Como nasceu a União Europeia*, disponível em ensina.rtp.pt
	186	Pág. 44	Vídeo no manual interativo	Vídeo: O Tratado de Maastricht
	187	Pág. 58	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos: A União Europeia após a Guerra Fria (incluí QR Code)
	188	Pág. 65	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos: A modernização da China (incluí QR Code)
	189	Pág. 70	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos
	190	Pág. 72	Quiz no manual interativo	QuizEV: O fim do sistema internacional da Guerra Fria e a persistência da dicotomia Norte-Sul
	191	Pág. 72	Teste no manual interativo	Teste Interativo: O fim do sistema internacional da Guerra Fria e a persistência da dicotomia Norte-Sul
	192	Pág. 76	Atividade no manual interativo	Atividade: Banco de mapas
	193	Pág. 77	Atividade no manual interativo	Atividade: Cronologia: A viragem para uma outra era

	194	Pág. 78	Vídeos no Youtube	Visualização dos vídeos *What is a neoliberalismo? E POLITICL THEORY* – Friedrich Hayek, disponíveis em Youtube.com
	195	Pág. 82	Vídeo no manual interativo	Vídeo: Afirmação do neoliberalismo e globalização
	196	Pág. 82	Vídeos no Youtube	Visualização dos vídeos *Globalization – Trade and transnstional corporations* e *Globalization theories*, disponíveis em Youtube.com
	197	Pág. 87	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos: O neoliberalismo e a globalização (incluí QR Code)114. Pág. 95. Vídeo: A atual problemática das migrações
	198	Pág. 101	Vídeo no manual interativo	Vídeo: O despertador na consciência ecológica
	199	Pág. 105	Atividade no manual interativo	Atividade: O essencial em minutos: As questões transnacionais (incluí QR Code)
	200	Pág. 106	Vídeo no manual interativo	Vídeo: A "aldeia global"
	201	Pág. 108	Vídeo no manual interativo	Vídeo: Arte urbana
	202	Pág. 108	Vídeos no Youtube	Visualização dos vídeos *Uma breve história dos "graffiti" – Kelly Wall Graffiti: Arte ou Vandalismo?*, *Os Gémeos, Vhils*, *Jean-Michel Basquiat: um artista negro*, *Jean-Michel Basquiat: Marginalidade e Mainstream na arte*, *Na Rota de Arte Urbana*. *Murais de Lisboa 1 e Na Rota de Arte Urbana 2*, disponíveis em youtube.com
	203	Pág. 111	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos: Massificação e cultura urbana (incluí QR Code)
	204	Pág. 117	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos
	205	Pág. 118	Quiz no manual interativo	QuizEV: A viragem para uma outra era
	206	Pág. 118	Teste no manual interativo	Teste Interativo: A viragem para uma outra era
	207	Pág. 122	Atividade no manual interativo	Atividade: Banco de mapas
	208	Pág. 123	Atividade no manual interativo	Atividade: Cronologia: Portugal no novo quadro internacional
	209	Pág. 133	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos: O impacto da integração de Portugal da CEE/UE
	210	Pág. 135	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos: A lusofonia e a área ibero-americana (incluí QR Code)
	211	Pág. 141	Áudio no manual interativo	Áudio: O essencial em minutos
	212	Pág. 142	Quiz no manual interativo	QuizEV: Portugal no novo quadro internacional
	213	Pág. 142	Teste no manual interativo	Teste Interativo: Portugal no novo quadro internacional

Fonte: Autoria própria a partir de Fortes, A., Gomes, F., & Fortes, J. (2023). *Novo Linhas da História 12*. Areal Editores.

Anexo 3: Inquérito por questionário inicial

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

Escola Secundária
PAREDES

U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Inquérito por questionário

O presente inquérito por questionário, desenvolvido pela professora estagiária Joana Moreira, insere-se no âmbito do Relatório de Estágio 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.

Na prossecução dos objetivos da nossa investigação sobre o uso do telemóvel no processo de construção do conhecimento histórico está prevista a aplicação deste questionário por questionário que pretende averiguar a reunião das condições materiais, a tua experiência e os teus interesses, pelo que pedimos que respondas com consciência e com seriedade a todas as questões.

Garantimos que a tua identificação é solicitadas apenas para fins de investigação e que, à vista disso, a confidencialidade dos dados será assegurada no trabalho final.

Agradecemos, desde já, a tua participação!

Nome: _____

Turma: _____

1. Tens telemóvel próprio?

☐ Sim ☐ Não

2. Fazes-te acompanhar do telemóvel para a escola?

☐ Sim ☐ Não

3. Consegues aceder à internet da escola?

☐ Sim ☐ Não

4. Já algum professor te pediu para utilizares o telemóvel na aula?

☐ Sim ☐ Não

4.1. Se respondeste sim, indica a(s) atividade(s) pedida(s).

_____

_____

4.1.1. Indica em que disciplina(s).

_____

5. Na tua opinião, que atividades poderiam ser realizadas com recurso ao telemóvel na aula de História A?

☐ Pesquisa em *websites*

☐ Pesquisa em arquivos digitais

☐ Acesso a informação durante visitas de estudo

☐ Realização de visitas virtuais a museus/ instituições

☐ Utilização do telemóvel como suporte de acesso aos recursos da aula

☐ Realização de elementos de avaliação em plataformas digitais (quizzes/jogos educativos)

☐ Outra(s):

_____

6. Consideras que o uso do telemóvel na aula, mediante a devida autorização e orientação do professor, poderia auxiliar a tua aprendizagem?

Sim ☐ Depende das circunstâncias ☐ Não ☐ Não respondo ☐

Anexo 4: Inquérito por questionário final

"Por favor, (des)liguem os telemóveis"

O presente inquérito por questionário, desenvolvido pela professora estagiária Joana Moreira, insere-se no âmbito do Relatório de Estágio 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.

A tua colaboração no preenchimento deste inquérito é de extrema importância para a nossa investigação sobre o uso do telemóvel no processo de construção do conhecimento histórico. Não existem respostas certas ou erradas, apenas pedimos que respondas com sinceridade a todas as questões. Asseguramos que as tuas respostas serão tratadas de forma confidencial e apenas utilizadas para fins académicos.

Quem é quem?

1. Nome: *

A sua resposta

2. Turma: *

Selecionar

Para começar...

3. Ao longo do ano letivo tiveste oportunidade de realizar várias atividades nas aulas da professora estagiária Joana Moreira. Destaca a atividade que consideraste mais relevante. *

A sua resposta

3.1. Justifica a tua resposta. *

A sua resposta

Serviu para alguma coisa?

4. De uma forma geral, considero que... *

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a. As atividades que realizamos com recurso ao telemóvel contribuíram para desenvolver competências de pesquisa de fontes de informação.	◯	◯	◯	◯	◯

4. De uma forma geral, considero que... *

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
b. As atividades que realizamos com recurso ao telemóvel demonstraram a importância de selecionar fontes de informação credíveis e fidedignas.	◯	◯	◯	◯	◯

4. De uma forma geral, considero que... *

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não estive presente nessa aula
c. A atividade de pesquisa e consulta de fotografias elucidativas das consequências da Grande Depressão, no arquivo "Dorothea Lange Digital Archive", contribuiu para compreender a organização de um arquivo e a importância de referenciar as fontes que o mesmo preserva.	◯	◯	◯	◯	◯	◯

4. De uma forma geral, considero que... *

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não estive presente nessa aula
d. A atividade de consulta do mapa interativo sobre o sistema Gulag, no website do "Gulag History Museum", permitiu compreender a abrangência, no tempo e no espaço, desta realidade.	◯	◯	◯	◯	◯	◯

4. De uma forma geral, considero que... *

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não estive presente nessa aula
e. A atividade de pesquisa e consulta dos projetos financiados pelo New Deal, no website "Living New [redacted] atividade de pesquisa e consulta dos passaportes, no "Arquivo Distrital do [redacted] f) contribuiu para, de forma rápida e pragmática, contactar com exemplos práticos dos conteúdos que estavam a ser estudados na aula.	○	○	○	○	○	○

4. De uma forma geral, considero que... *

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não estive presente nessa aula
f. A atividade de pesquisa e consulta dos resultados eleitorais das eleições de 1975 e de 2022, no website da "Comissão Nacional de Eleições", contribuiu para refletir de forma crítica e fundamentada sobre o panorama político português e a importância da participação cívica.	◯	◯	◯	◯	◯	◯

4. De uma forma geral, considero que... *

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não estive presente nessa aula
g. A atividade de visita virtual à Assembleia da República, no website "Parlamento", demonstrou a possibilidade de conhecer virtualmente espaços que de outra forma eu e/ou os meus colegas não teria(mos) oportunidade.	◯	◯	◯	◯	◯	◯

Podemos agradar a Gregos e a Troianos?

5. Na tua opinião, qual(ais) foi(ram) o(s) aspeto(s) positivo(s) das atividades que realizaste com recurso ao telemóvel? (Seleciona todas as opções que consideras adequadas) *

- [ ] Senti-me mais motivado(a)
- [ ] Conheci websites/arquivos que até ao momento desconhecia
- [ ] Compreendi os temas estudados mais facilmente
- [ ] Tornaram as aulas mais interativas
- [ ] Não tenho aspetos positivos a assinalar
- [ ] Outra: _____

6. Na tua opinião, qual(ais) foi(ram) o(s) aspeto(s) negativo(s) das atividades que realizaste com recurso ao telemóvel? (Seleciona todas as opções que consideras adequadas) *

- [ ] Distraí-me com o uso do telemóvel
- [ ] Tive dificuldades de acesso à internet
- [ ] Não consegui realizar integralmente alguma(s) atividade(s) porque tenho dificuldades em utilizar as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)
- [ ] Não consegui realizar integralmente alguma(s) atividade(s) devido a problemas do meu telemóvel
- [ ] Não tenho aspetos negativos a assinalar
- [ ] Outra: _____

Valeu a pena?

7. Consideras que o uso do telemóvel na aula, mediante a devida autorização da professora estagiária Joana Moreira, auxiliou a tua aprendizagem? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

7.1. Justifica a tua resposta. *

A sua resposta

Anexo 5: Categorização das respostas apresentadas pelos alunos à questão (aberta) 3.1 do inquérito final (Justifica a tua resposta).

Categoria	Unidade de registo	Frequência
Atividade cativante	R2: "Torna a aula mais dinâmica e cativa melhor a nossa atenção para além da interação com os nossos colegas" R10: "Consigo estar mais concentrada" R12: "Gostei desta atividade pois achei um tipo de aprendizagem diferente ajudou a cativar nos e conseguir reter a matéria necessária" R2a: "mais cativante" R23a: "Foi a atividade mais interativa e cativante pois promoveu um papel mais ativo dos alunos."	5
Atividade criativa	R3a: "atividade interativa e criativa" R20a: "Foi muito criativa e divertida." R21a: "Foi uma iniciativa boa para além de ser raro haver isso na escola, foi criativo e interessante e fiquei muito feliz por ter ido." R27a: "A minha atividade favorita foi a do Scape Room, uma vez que a considerei bastante criativa; foi também uma forma mais interessante de conhecer a Assembleia da República."	4
Atividade diferente	R4: "achei a atividade muito engraçada e diferente" R5: "Foi interessante ter algo de diferente nas aulas. Foi bom com a terapeuta poder nos conhecer um pouco melhor e tirar certas dúvidas." R6: "Foi interessante e diferente." R7: "achei bastante dinâmica e diferente. Gostei de fazer a pesquisa no arquivo distrital do Porto." R9: "Achei muito interessante e foi uma forma diferente de aprendizagem" R12: "Gostei desta atividade pois achei um tipo de aprendizagem diferente ajudou a cativar nos e conseguir reter a matéria necessária" R14: "Foi diferente e algo que nunca tinha feito." R18: "Além de interativa, foi uma atividade diferente do que estávamos habituado."	11

	R10a: “Agradou me juntas conhecimento a um aparelho que utilizamos muito.” R19a: “tivemos oportunidade de visitar o parlamento, de perceber algumas coisas da matéria e foi uma atividade interativa, diferente” R21a: “Foi uma iniciativa boa para além de ser raro haver isso na escola, foi criativo e interessante e fiquei muito feliz por ter ido.”	
Atividade divertida	R1: “foi a atividade que mais me diverti a realizar” R4: “achei a atividade muito engraçada e diferente” R15: “Uma atividade divertida onde aprendi muito junto com os meus colegas.” R20: “Ver como é a Assembleia da República e as explicações das várias estátuas presentes foi bastante divertido e acabei por aprender várias coisas novas” R7a: “Era muito engraçado passear pelo parlamento através do telemóvel” R12a: “Pois o meu grupo divertiu-se imenso a fazer a atividade e foi a atividade que mais gostei e que achei interessante” R20a: “Foi muito criativa e divertida.” R26a: “Eu escolhi a scape room porque a stora pegou numa atividade atual e tornou-a numa atividade educativa e divertida”	8
Atividade educativa	R5: “Foi interessante ter algo de diferente nas aulas. Foi bom com a terapeuta poder nos conhecer um pouco melhor e tirar certas dúvidas.” R8: “Foi uma boa sessão de esclarecimento e aprendizagem” R9: “Achei muito interessante e foi uma forma diferente de aprendizagem” R12: “Gostei desta atividade pois achei um tipo de aprendizagem diferente ajudou a cativar nos e conseguir reter a matéria necessária” R13: “Porque consegui perceber como funcionava a mudança de país na altura.” R15: “Uma atividade divertida onde aprendi muito junto com os meus colegas.” R16: “Atividade muito interativa, e uma boa fonte de conhecimento transmitido através desta atividade”	27

	R17: “Foi uma atividade interessante porque me permitiu conhecer um pouco mais sobre a profissão e como funciona a assembleia da República, uma vez que é um órgão muito importante para a gestão do país” R19: “Esta palestra permitiu-nos saber mais sobre a profissão de um deputado e o que está por trás do seu dia a dia.” R20: “Ver como é a Assembleia da República e as explicações das várias estátuas presentes foi bastante divertido e acabei por aprender várias coisas novas” R1a: “Consegui obter vários conhecimentos e perceber as matérias” R4a: “Foi interessante para mim conhecer e utilizar o site descobrindo os detalhes do nosso parlamento” R9a: “achei interessante conseguir realizar uma visita virtual a algo mais distante, dando oportunidade de o conhecer” R10a: “Agradou me juntas conhecimento a um aparelho que utilizamos muito.” R11a: “Essa atividade foi a que mais gostei, ajudou-me a conhecer melhor a assembleia e a saber mais sobre a pátria.” R13a: “foram atividades descontraídas e serviram de aprendizagem. Contribuiu para a comunicação entre alunos e professora” R15a: “Achei que foi interessante pelo facto de ficarmos a perceber melhor como é o parlamento e toda a sua dinâmica.” R16a: “Eu escolhi essa atividade pois fiquei a conhecer melhor o parlamento” R17a: “Achei-a a atividade mais interessante já que pude compreender melhor o quotidiano de um membro do parlamento e tirar dúvidas sobre o seu funcionamento” R18a: “Foi bastante importante é interessante pois consegue se transportar para outro local penetrando se na matéria” R19a: “tivemos oportunidade de visitar o parlamento, de perceber algumas coisas da matéria e foi uma atividade interativa, diferente”	

	R22a: “Foi a minha atividade preferida porque conseguimos conhecer melhor um dos órgãos principais no que toca á representação da população.” R24a: “Pois foi muito educativa e senti que estava de facto no parlamento” R25a: “Gostei desta atividade por ser mais interativa e por perceber melhor a matéria assim” R26a: “Eu escolhi a scape room porque a stora pegou numa atividade atual e tornou-a numa atividade educativa e divertida” R27a: “A minha atividade favorita foi a do Scape Room, uma vez que a considerei bastante criativa; foi também uma forma mais interessante de conhecer a Assembleia da República.” R28a: “Foi interessante visualizar a evolução do aparecimento dos gulags, visto que não é um tema que se fale muito.”	
Atividade interativa	R2: “Torna a aula mais dinâmica e cativa melhor a nossa atenção para além da interação com os nossos colegas” R3: “Acho que foi uma atividade interativa e interessante” R7: “achei bastante dinâmica e diferente. Gostei de fazer a pesquisa no arquivo distrital do Porto.” R11: “Achei uma aula mais interativa e interessante” R15: “Uma atividade divertida onde aprendi muito junto com os meus colegas.” R16: “Atividade muito interativa, e uma boa fonte de conhecimento transmitido através desta atividade” R18: “Além de interativa, foi uma atividade diferente do que estávamos habituado.” R21: “Foi bastante interativo” R3a: “atividade interativa e criativa” R6a: “Houve uma grande interação entre todos da turma com a professora.” R8a: “houve uma grande interação de todos os alunos com a professora” R13a: “foram atividades descontraídas e serviram de aprendizagem. Contribuiu para a comunicação entre alunos e professora”	16

	R14a: “Acho que dinamiza a aula e a torna mais interessante” R19a: “tivemos oportunidade de visitar o parlamento, de perceber algumas coisas da matéria e foi uma atividade interativa, diferente” R23a: “Foi a atividade mais interativa e cativante pois promoveu um papel mais ativo dos alunos.” R25a: “Gostei desta atividade por ser mais interativa e por perceber melhor a matéria assim”	
Atividade interessante	R3: “Acho que foi uma atividade interativa e interessante” R6: “Foi interessante e diferente.” R9: “Achei muito interessante e foi uma forma diferente de aprendizagem” R11: “Achei uma aula mais interativa e interessante” R17: “Foi uma atividade interessante porque me permitiu conhecer um pouco mais sobre a profissão e como funciona a assembleia da República, uma vez que é um órgão muito importante para a gestão do país” R4a: “Foi interessante para mim conhecer e utilizar o site descobrindo os detalhes do nosso parlamento” R9a: “achei interessante conseguir realizar uma visita virtual a algo mais distante, dando oportunidade de o conhecer” R12a: “Pois o meu grupo divertiu-se imenso a fazer a atividade e foi a atividade que mais gostei e que achei interessante” R14a: “Acho que dinamiza a aula e a torna mais interessante” R15a: “Achei que foi interessante pelo facto de ficarmos a perceber melhor como é o parlamento e toda a sua dinâmica.” R17a: “Achei-a a atividade mais interessante já que pude compreender melhor o quotidiano de um membro do parlamento e tirar dúvidas sobre o seu funcionamento” R18a: “Foi bastante importante é interessante pois consegue se transportar para outro local penetrando se na matéria” R21a: “Foi uma iniciativa boa para além de ser raro haver isso na escola, foi criativo e interessante e fiquei muito feliz por ter ido.”	15

	R27a: “A minha atividade favorita foi a do Scape Room, uma vez que a considerei bastante criativa; foi também uma forma mais interessante de conhecer a Assembleia da República.” R28a: “Foi interessante visualizar a evolução do aparecimento dos gulags, visto que não é um tema que se fale muito.”	
Categoria nula	R5a: “Gostei mais do kahoot porque fiquei a entender melhores alguns conceitos que para mim não estavam bem esclarecidos”	1

Anexo 6: Categorização das respostas apresentadas pelos alunos à questão (aberta) 7.1 do inquérito final (Justifica a tua resposta).

Categoria	Unidade de registo	Frequência
Acesso a fontes e recursos digitais	R3: “Tive uma aprendizagem mais adequada com os temas que estávamos a trabalhar e conheci websites que até la desconhecia” R6: “Dependendo do que é proposto pela professora, achei que foi muito interessante sendo que era sites e trabalhos que nunca tínhamos feito e que nos motivava a fazer e a conhecer. Temos o exemplo da visita virtual da assembleia da república.” R7: “O uso do telemóvel auxiliou na minha aprendizagem uma vez que até me trouxe novos conhecimentos (sites que não conhecia). Tornou as aulas mais interativas o que fez com que aumentasse o meu interesse pelas mesmas.” R12: “O uso do telemóvel auxiliou a aprendizagem porque permitiu conhecer sites novos, ajudou a aprender informação que desconhecíamos e incentivou os alunos o que permitiu a maior concentração nas aulas.” R14: “O uso do telemóvel na aula auxiliou a minha aprendizagem, pois conheci sites novos e coisas que desconhecia. E também foi uma boa maneira de tornar a aula mais interativa e divertida.”	15

	R15: “Um meio de uso que cativa mais aprendizagem melhor e sites que nos ajudam bastante.” R17: “sim, o uso do telemóvel ajuda na aprendizagem, uma vez que permite dinamizar as aulas e explorar a Internet de formas que não íamos utilizar se não fosse pelas aulas. Penso que desde que os alunos colaborem com a professora, o telemóvel pode ajudar muito o ensino visto que na Internet está contida a informação de milhares ou milhões de livros, enquanto que estando restringidos ao manual, ficamos limitados” R1a: “Com uso de imagens e entre muitas mais fontes consegui perceber mais e melhor as matérias” R5a: “Porque através da pesquisa ficamos a entender outras coisas sobre esse tema” R14a: “Através do telemóvel, acedemos a sites que auxiliaram a nossa aprendizagem e cativaram nos, pois desconhecia alguns dos sites e achei interessante.” R15a: “Com a utilização do telemóvel para além de nos dar acesso a informações diferentes das do livro, dá-nos acesso a sites que não conhecíamos e possibilitam a criação de atividades que auxiliam na compreensão da matéria.” R16a: “O uso do telemóvel auxilia a minha aprendizagem pois assim fica a conhecer coisas que desconhecia na internet.” R19a: “Auxiliou a aprendizagem porque tornaram as aulas mais interativas, de forma diferente aprendemos melhor a matéria e conhecemos outros sites fidedignos para utilizarmos na nossa aprendizagem” R22a: “No telemóvel conseguimos aceder a várias fontes que nos explicam melhor as matérias a ser lecionadas e que se não tivéssemos recurso ao telemóvel não compreenderíamos tão bem.” R25a: “Eu acho que sim, porque além de me manter mais atenta, faz me querer fazer mais atividades do género e dá me mais fontes para futuramente estudar de maneira diferente do que eu costumo.”	

Aumento da atenção	R12: "O uso do telemóvel auxiliou a aprendizagem porque permitiu conhecer sites novos, ajudou a aprender informação que desconhecíamos e incentivou os alunos o que permitiu a maior concentração nas aulas." R6a: "Acho que com o uso do telemóvel nas aulas da professora Joana contribuíram de forma positiva para auxiliar a aprendizagem e desta forma motivar os alunos para estarem mais concentrados e motivados nas aulas." R12a: "Auxiliou a aprendizagem pois os estudantes hoje em dia prestam mais atenção as informações que são fornecidas através dos telemóveis daí aprenderam mais depressa com as atividades porque de facto até ao dia de hoje lembro-me das matérias que a professora estagiária Joana Moreira deu nas atividades com recurso ao telemóvel" R25a: "Eu acho que sim, porque além de me manter mais atenta, faz me querer fazer mais atividades do género e dá me mais fontes para futuramente estudar de maneira diferente do que eu costumo." R26a: "O telemóvel é um objeto que usamos no nosso dia a dia e a stora ao integrar esse objeto com a nossa aprendizagem faz com que instantaneamente fiquemos mais atentos e nos lembremos da matéria mais tarde:)" R27a: "A utilização do telemóvel em certas atividades torna as aulas mais interessantes e faz com que fiquemos mais motivados e atentos, aprendendo de uma melhor forma a matéria."	6
	R1: "tornou as aulas mais dinâmicas" R4: "acho que auxiliou a aprendizagem de todos pelo simples facto de tornar as aulas mais interativas e motivadoras, toda a gente participou com mais interesse nas aulas" R7: "O uso do telemóvel auxiliou na minha aprendizagem uma vez que até me trouxe novos conhecimentos (sites que não conhecia). Tornou as aulas mais interativas o que fez com que aumentasse o meu interesse pelas mesmas." R9: "tornou a aula mais interativa e cativante"	

Aumento da interação	R11: “Porque torna as aulas mais interativas e temos mais conhecimento das coisas” R13: “Na minha opinião é mais fácil aprender quando é utilizado um método com que os alunos se interessam, que neste caso, é o telemóvel. Torna as aulas mais interativas, apesar de nos podermos distrair noutras aplicações, mas em modo geral, acho positivo e que sim, auxilia na aprendizagem.” R14: “O uso do telemóvel na aula auxiliou a minha aprendizagem, pois conheci sites novos e coisas que desconhecia. E também foi uma boa maneira de tornar a aula mais interativa e divertida.” R16: “O uso do telemóvel torna as aulas mais interativas e cativantes, fazendo com que os alunos se sintam mais motivados a fazer as respetivas atividades, adquirindo um pouco mais de motivação. Beijinhos Professora Joana, foi a melhor professora feminina estagiária” R17: “sim, o uso do telemóvel ajuda na aprendizagem, uma vez que permite dinamizar as aulas e explorar a Internet de formas que não íamos utilizar se não fosse pelas aulas. Penso que desde que os alunos colaborem com a professora, o telemóvel pode ajudar muito o ensino visto que na Internet está contida a informação de milhares ou milhões de livros, enquanto que estando restringidos ao manual, ficamos limitados” R19: “O uso do telemóvel na aula auxiliou na minha aprendizagem, visto que é uma forma de tornar as aulas mais interativas e assim mais fáceis de compreender melhor a matéria. Além disso, como o telemóvel é um meio muito utilizado nos dias de hoje faz com que os alunos se sintam mais motivados a aprender.” R20: “O uso do telemóvel durante as aulas auxiliou a minha aprendizagem de certos domínios pois acabou por torna-los mais interessantes e as aulas mais interativas.” R21: “O uso do telemóvel durante as aulas da professora Joana ajudou e auxiliou me bastante, pois mostrou me novos métodos de aprendizagem e tornaram as aulas bastante interessantes e interativas os limitados”.	14

	R17a: “Permitiu direcionar a atenção da turma, ficando um ambiente de aprendizagem mais descontraído e interativo, ao mesmo tempo que promoveu uma competitividade saudável entre os alunos.” R19a: “Auxiliou a aprendizagem porque tornaram as aulas mais interativas, de forma diferente aprendemos melhor a matéria e conhecemos outros sites fidedignos para utilizarmos na nossa aprendizagem”	
Aumento da motivação	R4: “acho que auxiliou a aprendizagem de todos pelo simples facto de tornar as aulas mais interativas e motivadoras, toda a gente participou com mais interesse nas aulas” R5: “Foi algo de diferente, algo que sempre foi raro fazermos em aulas e então foi uma dinâmica diferente! Ficamos todos mais motivados para estarmos nas aulas e aprendermos mais!” R6: “Dependendo do que é proposto pela professora, achei que foi muito interessante sendo que era sites e trabalhos que nunca tínhamos feito e que nos motivava a fazer e a conhecer. Temos o exemplo da visita virtual da assembleia da república.” R7: “O uso do telemóvel auxiliou na minha aprendizagem uma vez que até me trouxe novos conhecimentos (sites que não conhecia). Tornou as aulas mais interativas o que fez com que aumentasse o meu interesse pelas mesmas.” R9: “tornou a aula mais interativa e cativante” R10: “Consigo desenvolver mais competências, e fico mais motivada para a aula, sendo positivo para a minha aprendizagem.” R12: “O uso do telemóvel auxiliou a aprendizagem porque permitiu conhecer sites novos, ajudou a aprender informação que desconhecíamos e incentivou os alunos o que permitiu a maior concentração nas aulas.” R15: “Um meio de uso que cativa mais aprendizagem melhor e sites que nos ajudam bastante.” R16: “O uso do telemóvel torna as aulas mais interativas e cativantes, fazendo com que os alunos se sintam mais motivados a fazer as	29

	respetivas atividades, adquirindo um pouco mais de motivação. Beijinhos Professora Joana, foi a melhor professora feminina estagiária" R18: "O sistema de ensino, a meu ver, antiquado necessita deste tipo de iniciativas. É importante que os professores procurem usar as TIC de modo a motivarem os alunos." R19: "O uso do telemóvel na aula auxiliou na minha aprendizagem, visto que é uma forma de tornar as aulas mais interativas e assim mais fáceis de compreender melhor a matéria. Além disso, como o telemóvel é um meio muito utilizado nos dias de hoje faz com que os alunos se sintam mais motivados a aprender." R20: "O uso do telemóvel durante as aulas auxiliou a minha aprendizagem de certos domínios pois acabou por torna-los mais interessantes e as aulas mais interativas." R21: "O uso do telemóvel durante as aulas da professora Joana ajudou e auxiliou me bastante, pois mostrou me novos métodos de aprendizagem e tornaram as aulas bastante interessantes e interativas os limitados". R2a: "porque me cativou" R3a: "de certa forma estive mais interessado nessas atividades" R6a: "Acho que com o uso do telemóvel nas aulas da professora Joana contribuíram de forma positiva para auxiliar a aprendizagem e desta forma motivar os alunos para estarem mais concentrados e motivados nas aulas." R8a: "Na minha opinião o uso do telemovel nas aulas leccionadas pela professora Joana Moreira deram um contributo positivo para todos termos um melhor aproveitamento da mesma, auxiliaram a minha aprendizagem, compreendi melhor a matéria e deu uma motivação extra a mim e aos meus colegas, assim nao estávamos constantemente a dar matéria com o livro o que torna as aulas mais cansativas." R9a: "Motivou a aprendizagem e proporcionou movos meios que antes desconhecia" R11a: "Fizemos atividades diferentes, que nos motivaram a aprender melhor os conteúdos, gostei bastante deste outro método de ensino aplicado."	

	R13a: “auxiliou a minha aprendizagem pois mexer no telemóvel é algo que quer eu quer os meus colegas estão habituados a fazer, e fazê-lo durante a aula com a supervisão da professora motivou e despertou curiosidade em mim, pois não é em todas as aulas que o fazemos” R14a: “Através do telemóvel, acedemos a sites que auxiliaram a nossa aprendizagem e cativaram nos, pois desconhecia alguns dos sites e achei interessante.” R17a: “Permitiu direcionar a atenção da turma, ficando um ambiente de aprendizagem mais descontraído e interativo, ao mesmo tempo que promoveu uma competitividade saudável entre os alunos.” R21a: “Deu mais motivação e por ser atual, foi mais fácil de entender e utilizar” R23a: “Tivemos uma forma diferente de aprendizagem que nos cativou e levou nos a transformar factos, que normalmente só categorizamos em papel, em factos reais e físicos.” R24a: “Sim considero que as atividades com o uso do telemóvel são bastante educativas e de facto é uma forma de motivar os alunos pois o telemóvel está presente no seu dia a dia e é algo tão natural para eles que poder demostrar que conseguimos utilizar este de uma forma educativa e bastante importante. Em síntese achei todas as atividades bastante interessantes e a organização destas foi muito bem desenvolvida pois a prof Joana até trouxe uma internet de reserva caso a da escola não funcionasse não comprometendo assim o desenvolvimento das atividades” R25a: “Eu acho que sim, porque além de me manter mais atenta, faz me querer fazer mais atividades do género e dá me mais fontes para futuramente estudar de maneira diferente do que eu costumo.” R26a: “O telemóvel é um objeto que usamos no nosso dia a dia e a stora ao integrar esse objeto com a nossa aprendizagem faz com que instantaneamente fiquemos mais atentos e nos lembremos da matéria mais tarde:)”	

	R27a: “A utilização do telemóvel em certas atividades torna as aulas mais interessantes e faz com que fiquemos mais motivados e atentos, aprendendo de uma melhor forma a matéria.” R28a: “Auxiliou na minha aprendizagem dado que pelo facto de ter gostado das aulas, quando fui estudar sobre aquela matéria associei-a à atividade e lembrei-me mais rapidamente dos conhecimentos que tinha adquirido.”	
Adequação à realidade dos alunos	R2: “Porque sendo o telemóvel um objeto que usamos frequentemente, podemos dar lhe ainda mais utilidade usando o de forma lúdica nas aulas” R3: “Tive uma aprendizagem mais adequada com os temas que estávamos a trabalhar e conheci websites que até la desconhecia” R13: “Na minha opinião é mais fácil aprender quando é utilizado um método com que os alunos se interessam, que neste caso, é o telemóvel. Torna as aulas mais interativas, apesar de nos podermos distrair noutras aplicações, mas em modo geral, acho positivo e que sim, auxilia na aprendizagem.” R18: “O sistema de ensino, a meu ver, antiquado necessita deste tipo de iniciativas. É importante que os professores procurem usar as TIC de modo a motivarem os alunos.” R19: “O uso do telemóvel na aula auxiliou na minha aprendizagem, visto que é uma forma de tornar as aulas mais interativas e assim mais fáceis de compreender melhor a matéria. Além disso, como o telemóvel é um meio muito utilizado nos dias de hoje faz com que os alunos se sintam mais motivados a aprender.” R4a: “Considero que a utilização do telemóvel permite uma melhor integração nas aulas e ajuda-me a procurar mais informação de maneira autónoma” R7a: “O uso da internet é muito importante pois na geração que vivemos chama mais atenção aos alunos, e assim sendo os alunos aprendem mais”	14

	R10a: “pois juntamos algo que utilizamos bastante para ajudar na aprendizagem. E também é uma maneira de aprendermos e termos conhecimentos em cada também” R12a: “Auxiliou a aprendizagem pois os estudantes hoje em dia prestam mais atenção as informações que são fornecidas através dos telemóveis daí aprenderam mais depressa com as atividades porque de facto até ao dia de hoje lembro-me das matérias que a professora estagiária Joana Moreira deu nas atividades com recurso ao telemóvel” R13a: “auxiliou a minha aprendizagem pois mexer no telemóvel é algo que quer eu quer os meus colegas estão habituados a fazer, e fazê-lo durante a aula com a supervisão da professora motivou e despertou curiosidade em mim, pois não é em todas as aulas que o fazemos” R20a: “Estou mais habituado a estudo digital.” R21a: “Deu mais motivação e por ser atual, foi mais fácil de entender e utilizar” R24a: “Sim considero que as atividades com o uso do telemóvel são bastante educativas e de facto é uma forma de motivar os alunos pois o telemóvel está presente no seu dia a dia e é algo tão natural para eles que poder demostrar que conseguimos utilizar este de uma forma educativa e bastante importante. Em síntese achei todas as atividades bastante interessantes e a organização destas foi muito bem desenvolvida pois a prof Joana até trouxe uma internet de reserva caso a da escola não funcionasse não comprometendo assim o desenvolvimento das atividades” R26a: “O telemóvel é um objeto que usamos no nosso dia a dia e a stora ao integrar esse objeto com a nossa aprendizagem faz com que instantaneamente fiquemos mais atentos e nos lembremos da matéria mais tarde:)”	
	R8: “Mostrou-nos diferentes formas de aprender e ensinou-nos a eleger as fontes mais credíveis através de formas mais divertidas” R10: “Consigo desenvolver mais competências, e fico mais motivada para a aula, sendo positivo para a minha aprendizagem.”	

Desenvolvimento de competências	R4a: "Considero que a utilização do telemóvel permite uma melhor integração nas aulas e ajuda-me a procurar mais informação de maneira autónoma" R19a: "Auxiliou a aprendizagem porque tornaram as aulas mais interativas, de forma diferente aprendemos melhor a matéria e conhecemos outros sites fidedignos para utilizarmos na nossa aprendizagem" R25a: "Eu acho que sim, porque além de me manter mais atenta, faz me querer fazer mais atividades do género e dá me mais fontes para futuramente estudar de maneira diferente do que eu costumo."	5
Facilitação da aprendizagem	R12: "O uso do telemóvel auxiliou a aprendizagem porque permitiu conhecer sites novos, ajudou a aprender informação que desconhecíamos e incentivou os alunos o que permitiu a maior concentração nas aulas." R13: "Na minha opinião é mais fácil aprender quando é utilizado um método com que os alunos se interessam, que neste caso, é o telemóvel. Torna as aulas mais interativas, apesar de nos podermos distrair noutras aplicações, mas em modo geral, acho positivo e que sim, auxilia na aprendizagem." R19: "O uso do telemóvel na aula auxiliou na minha aprendizagem, visto que é uma forma de tornar as aulas mais interativas e assim mais fáceis de compreender melhor a matéria. Além disso, como o telemóvel é um meio muito utilizado nos dias de hoje faz com que os alunos se sintam mais motivados a aprender." R1a: "Com uso de imagens e entre muitas mais fontes consegui perceber mais e melhor as matérias" R7a: "O uso da internet é muito importante pois na geração que vivemos chama mais atenção aos alunos, e assim sendo os alunos aprendem mais" R8a: "Na minha opinião o uso do telemovel nas aulas leccionadas pela professora Joana Moreira deram um contributo positivo para todos termos um melhor aproveitamento da mesma, auxiliaram a minha aprendizagem, compreendi melhor a matéria e deu uma motivação	15

	extra a mim e aos meus colegas, assim nao estávamos constantemente a dar matéria com o livro o que torna as aulas mais cansativas." R11a: "Fizemos atividades diferentes, que nos motivaram a aprender melhor os conteúdos, gostei bastante deste outro método de ensino aplicado." R12a: "Auxiliou a aprendizagem pois os estudantes hoje em dia prestam mais atenção as informações que são fornecidas através dos telemóveis daí aprenderam mais depressa com as atividades porque de facto até ao dia de hoje lembro-me das matérias que a professora estagiária Joana Moreira deu nas atividades com recurso ao telemóvel" R15a: "Com a utilização do telemóvel para além de nos dar acesso a informações diferentes das do livro, dá-nos acesso a sites que não conhecíamos e possibilitam a criação de atividades que auxiliam na compreensão da matéria." R19a: "Auxiliou a aprendizagem porque tornaram as aulas mais interativas, de forma diferente aprendemos melhor a matéria e conhecemos outros sites fidedignos para utilizarmos na nossa aprendizagem" R21a: "Deu mais motivação e por ser atual, foi mais fácil de entender e utilizar" R22a: "No telemóvel conseguimos aceder a várias fontes que nos explicam melhor as matérias a ser lecionadas e que se não tivéssemos recurso ao telemóvel não compreenderíamos tão bem." R26a: "O telemóvel é um objeto que usamos no nosso dia a dia e a stora ao integrar esse objeto com a nossa aprendizagem faz com que instantaneamente fiquemos mais atentos e nos lembremos da matéria mais tarde:)" R27a: "A utilização do telemóvel em certas atividades torna as aulas mais interessantes e faz com que fiquemos mais motivados e atentos, aprendendo de uma melhor forma a matéria." R28: "Auxiliou na minha aprendizagem dado que pelo facto de ter gostado das aulas, quando fui estudar sobre aquela matéria associei-a à	

	atividade e lembrei-me mais rapidamente dos conhecimentos que tinha adquirido.”	
Apresentação de novos métodos de aprendizagem	R5: “Foi algo de diferente, algo que sempre foi raro fazermos em aulas e então foi uma dinâmica diferente! Ficamos todos mais motivados para estarmos nas aulas e aprendermos mais!” R8: “Mostrou-nos diferentes formas de aprender e ensinou-nos a eleger as fontes mais credíveis através de formas mais divertidas” R15: “Um meio de uso que cativa mais aprendizagem melhor e sites que nos ajudam bastante.” R17: “sim, o uso do telemóvel ajuda na aprendizagem, uma vez que permite dinamizar as aulas e explorar a Internet de formas que não íamos utilizar se não fosse pelas aulas. Penso que desde que os alunos colaborem com a professora, o telemóvel pode ajudar muito o ensino visto que na Internet está contida a informação de milhares ou milhões de livros, enquanto que estando restringidos ao manual, ficam R18: “O sistema de ensino, a meu ver, antiquado necessita deste tipo de iniciativas. É importante que os professores procurem usar as TIC de modo a motivarem os alunos.” R21: “O uso do telemóvel durante as aulas da professora Joana ajudou e auxiliou me bastante, pois mostrou me novos métodos de aprendizagem e tornaram as aulas bastante interessantes e interativas os limitados”. R8a: “Na minha opinião o uso do telemovel nas aulas leccionadas pela professora Joana Moreira deram um contributo positivo para todos termos um melhor aproveitamento da mesma, auxiliaram a minha aprendizagem, compreendi melhor a matéria e deu uma motivação extra a mim e aos meus colegas, assim nao estávamos constantemente a dar matéria com o livro o que torna as aulas mais cansativas.” R9a: “Motivou a aprendizagem e proporcionou movos meios que antes desconhecia” R10a: “pois juntamos algo que utilizamos bastante para ajudar na aprendizagem. E também é uma maneira de aprendermos e termos conhecimentos em cada também”	15

	R11a: “Fizemos atividades diferentes, que nos motivaram a aprender melhor os conteúdos, gostei bastante deste outro método de ensino aplicado.” R13a: “auxiliou a minha aprendizagem pois mexer no telemóvel é algo que quer eu quer os meus colegas estão habituados a fazer, e fazê-lo durante a aula com a supervisão da professora motivou e despertou curiosidade em mim, pois não é em todas as aulas que o fazemos” R15a: “Com a utilização do telemóvel para além de nos dar acesso a informações diferentes das do livro, dá-nos acesso a sites que não conhecíamos e possibilitam a criação de atividades que auxiliam na compreensão da matéria.” R18a: “Assim como disse anteriormente, auxiliou me perfeitamente. Desta forma, os alunos conseguem transportar se pra outros lugares e experiênciar novas formas divertidas de estudar e penso que neste aspeto a estagiária Joana Moreira esmerou se perfeitamente.” R19a: “Auxiliou a aprendizagem porque tornaram as aulas mais interativas, de forma diferente aprendemos melhor a matéria e conhecemos outros sites fidedignos para utilizarmos na nossa aprendizagem” R23a: “Tivemos uma forma diferente de aprendizagem que nos cativou e levou nos a transformar factos, que normalmente só categorizamos em papel, em factos reais e físicos.” R25a: “Eu acho que sim, porque além de me manter mais atenta, faz me querer fazer mais atividades do género e dá me mais fontes para futuramente estudar de maneira diferente do que eu costumo.”	
Promoção de uma aprendizagem divertida	R14: O uso do telemóvel na aula auxiliou a minha aprendizagem, pois conheci sites novos e coisas que desconhecia. E também foi uma boa maneira de tornar a aula mais interativa e divertida. R18a: “Assim como disse anteriormente, auxiliou me perfeitamente. Desta forma, os alunos conseguem transportar se pra outros lugares e experiênciar novas formas divertidas de estudar e penso que neste aspeto a estagiária Joana Moreira esmerou se perfeitamente.”	2