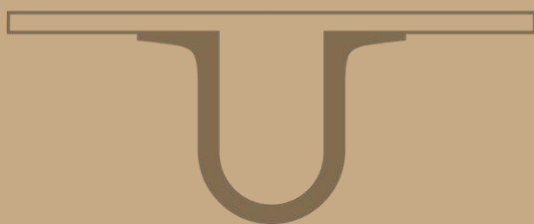




UNIVERSIDADE DE
COIMBRA



Ana Beatriz Senra Moniz

“PEDAGOGIA DA MEMÓRIA” NO SÉCULO DIGITAL
TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA ESTUDAR HISTÓRIA LOCAL

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade e pela Professora Doutora Maria Margarida Sobral da Silva Neto, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Outubro de 2020

FACULDADE DE LETRAS

“PEDAGOGIA DA MEMÓRIA” NO SÉCULO DIGITAL TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA ESTUDAR HISTÓRIA LOCAL

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	“Pedagogia da memória” no século digital
Subtítulo	Tecnologias digitais para estudar História Local
Autor/a	Ana Beatriz Senra Moniz
Orientador/a(s)	Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade Doutora Maria Margarida Sobral da Silva Neto
Júri	Presidente: Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro Vogais: 1. Doutora Maria Glória Parra Santos Solé 2. Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	História
Especialidade/Ramo	Formação de professores
Data da defesa	22-10-2020
Classificação do Relatório	18 valores
Classificação do Estágio e Relatório	18 valores



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível porque contamos com a extraordinária ajuda de um vasto leque de pessoas, que, prontamente, se disponibilizou e pôs à nossa disposição condições de trabalho de excelência, o que agradecemos.

Merece a nossa maior consideração todo o corpo docente do Curso de Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, ao Professor Doutor José Pedro Paiva, outrora diretor deste estabelecimento de Ensino Superior, por nos ter concedido a possibilidade de realizar o Estágio Pedagógico na Região Autónoma dos Açores, ao Professor Doutor João Paulo Avelãs Nunes, por reconhecer o nosso empenho académico e suscitar o nosso gosto pela investigação na área da Didática da História, à Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro pelo empenho por si demonstrado ao acompanhar todo o nosso percurso académico neste ciclo de estudos, à Professora Doutora Margarida Sobral Neto quer por nos ter despertado interesse pela investigação relacionada com a História e o Património quer pela sua total disponibilidade em todos os momentos de realização deste trabalho, à Professora Doutora Sara Dias-Trindade por nos ter ajudado a crescer, não só a nível pessoal, mas, também, a nível académico. A todos os colegas de turma pelas sugestões que, em muito, enriqueceram este trabalho. A todos os funcionários desta faculdade.

À Dra. Elisabete Negalha, orientadora de estágio na Escola Secundária Domingos Rebelo, pelas suas competentes orientações, disponibilidade, e, acima de tudo, pelo seu testemunho de perseverança. Às colegas deste Núcleo de Estágio Pedagógico, pelo incondicional apoio demonstrado e a todos os alunos que nos acompanharam durante os meses de estágio, sem os quais *aprender a ser professor* não teria sido possível. A todo o corpo docente e funcionários que formam esta comunidade escolar pela forma calorosa como nos receberam e trataram, a todos o meu profundo agradecimento.

À minha preciosa família. À minha mãe, por me ter ajudado a descobrir o valor que reconheço nas Ciências Sociais, nomeadamente na área científica da História. Ao meu pai por sempre ter confiado em mim. À minha irmã por todo o seu carinho. Aos amigos mais próximos. A todos o nosso agradecimento e apreço pela constante motivação que transmitiram, pois sem vós este trabalho também não seria possível.

Finalmente, a todos os que nos apoiaram, das mais variadas formas, durante a realização deste trabalho, nomeadamente à Administração dos Portos de Ponta Delgada e Santa Maria S. A. e ao senhor Eng. Américo Correia, pela louvável ajuda ao partilhar informação sobre as locomotivas inglesas do século XIX, sem a qual a concretização de uma parte deste trabalho não teria sido possível.

Ana Beatriz Senra Moniz

RESUMO

É sabido que o conhecimento histórico é uma componente indispensável na construção da identidade do indivíduo, pelo que compete aos docentes transmitir conhecimento histórico aos estudantes do século XXI, desenvolvendo competências na área da História, captando o seu interesse e recorrendo a recursos que lhes são familiares – as tecnologias digitais. Nesse sentido, pretende-se com este trabalho verificar se as metodologias ativas de produção de conteúdos contribuem para a produção de conhecimento histórico, com base no património e história locais e através de ambientes híbridos de aprendizagem. A pesquisa foi desenvolvida numa escola pública da Região Autónoma dos Açores, com alunos do Ensino Secundário, os quais prepararam os circuitos de visita a diferentes espaços do património local, em articulação com os conteúdos estudados na disciplina de História B e construíram um aplicativo digital. Esta investigação pretende, assim, perspetivar possíveis cenários e designs alternativos de aprendizagem, em particular no que concerne ao estudo da História Local, procurando perceber a importância deste projeto para o desenvolvimento de competências de aprendizagem dos estudantes. Neste texto, são apresentadas e descritas todas as etapas do projeto, bem como uma reflexão sobre a motivação inicial dos estudantes envolvidos na concretização do mesmo, a partir de um questionário sobre competências de aprendizagem e outro, aplicado no final, para avaliação deste projeto enquanto fomentador do desenvolvimento de comunidades virtuais de aprendizagem. Os resultados obtidos neste estudo demonstram que num contexto de ensino completamente digital é possível, por um lado, desenvolver trabalhos e atividades didáticas diferentes com o intuito de construir o saber histórico dos alunos e, por outro, que o trabalho com recurso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação é fundamental, sobretudo quando o docente procura promover não apenas aprendizagens relativas à disciplina que leciona, como, também, transversais.

Palavras-chave: Competências, Património, História Local, Comunidades Virtuais de Aprendizagem, Aplicativos Digitais.

ABSTRACT

It is known that historical knowledge is an indispensable component in the construction of an individual's identity, so it is up to teachers to transmit historical knowledge to 21st century students, developing skills in the field of History, capturing their interest and using resources that are familiar to them – digital technologies. In this sense, this work intends to verify if the active methodologies of content production contribute to the production of historical knowledge, based on history and local heritage through hybrid learning environments. The research was developed in a public school in the Autonomous Region of the Azores, with students from Secondary Education, who prepared the circuits of visit to different spaces of local heritage, in conjunction with the contents studied in the discipline of History B and built a digital app. This investigation intends, therefore, to study possible scenarios and alternative learning designs, particularly with regard to the study of local history, seeking to understand the importance of this project for the development of students' learning skills. In this text, all stages of the project are presented and described, as well as a reflection on the students' initial motivation to participate in the project, based on their answers to a questionnaire regarding learning skills and another applied in the end, to evaluate this project as promoter of virtual learning communities. The results obtained in this study demonstrate that in a context of completely digital teaching it is possible, on the one hand, to develop different didactic works and activities in order to build the students' historical knowledge and, on the other, that work using the Digital Technologies of Information and Communication is essential, especially when the teacher seeks to promote not only learning related to the discipline he teaches, but also transversal ones.

Keywords: Competences, Heritage, Local History, Virtual Learning Communities, Digital Apps.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ESTÁGIO PEDAGÓGICO	5
1.1. A Escola Secundária Domingos Rebelo	5
1.2. Caracterização das turmas	6
1.3. Prática Pedagógica Supervisionada	8
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	19
2.1. A História Local na Didática da História	19
2.2. A importância das tecnologias digitais e o seu emprego na didática da História	24
2.3. História e património dos Açores no século XIX	27
2.3.1. O Porto de Ponta Delgada	33
2.3.2. Ciclo da Laranja	33
2.3.3. As locomotivas	35
2.3.4. O jardim José do Canto	36
2.3.5. Portais de quintas, Mirantes e Torreões na Fajã de Baixo	37
2.3.6. A revolução liberal portuguesa e a formação da burguesia liberal açoriana	38
CAPÍTULO III – QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS, METODOLOGIA DE TRABALHO E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	41
3.1. Questão de investigação e objetivos	41
3.2. Metodologia de trabalho: organização e desenvolvimento do projeto	42
3.2.1. Caracterização dos participantes	42
3.2.2. Organização e implementação do projeto	43
3.3. Instrumentos de recolha de dados	49
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE RESULTADOS	53
4.1. Inquérito 1: levantamento das expectativas e características dos alunos para trabalhar em grupo	53
4.2. Análise do trabalho desenvolvido pelos alunos ao longo do projeto	56
4.3. Inquérito 2: comunidades virtuais de aprendizagem	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
BIBLIOGRAFIA	79
ANEXOS	84
Anexo I – Plano Individual de Formação	85
Anexo II – Material de Apoio 1: planificação da atividade didática	88
Anexo III – Material de Apoio 2: PowerPoint de apresentação do projeto	93
Anexo IV – Material de Apoio 3: informações sobre os aspetos a abordar de acordo com cada subtema	99
Anexo V – Material de Apoio 4: recolha, seleção e tratamento de informação bibliográfica	100
Como Recolher, Tratar e Selecionar Informação Bibliográfica?	100
Anexo VI – Material de Apoio 5: informações sobre bibliografia e citação bibliográfica	101

Anexo VIII – Screenshots do Google Formulários relativos ao Inquérito inicial	108
Anexo IX – Screenshots do Google Formulários relativos ao Inquérito final	110
Anexo X – Screenshots do trabalho executado durante a construção da Aplicação Móvel na plataforma online App Machine	111

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

ACPA (Áreas de Competências do Perfil dos Alunos)

AE (Aprendizagens Essenciais)

App (Aplicação Móvel ou Aplicação Digital)

CEB (Ciclo do Ensino Básico)

DigCompEdu (*Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*)

ECAA (Escala de Competência de Autoaprendizagem)

ESDR (Escola Secundária Domingos Rebelo)

GSuite (*Google Suite*)

LGP (Língua Gestual Portuguesa)

NEE (Necessidades Educativas Especiais)

OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico)

PEI (Percurso Escolar Individual)

PHDA (Perturbação da Hiperatividade e Défice de Atenção)

RAA (Região Autónoma dos Açores)

TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação)

TPI (*Teaching Perspectives Inventory*)

INTRODUÇÃO

O presente relatório enquadra-se no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, nomeadamente ao Estágio Pedagógico e à Prática Pedagógica Supervisionada. A componente prática e didática desenvolvida durante o Estágio Pedagógico e analisada neste trabalho visa abordar a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação e da História Local como recursos de aprendizagem no ensino da História. Desta forma, apresentamos uma sugestão de aplicação didática que foi realizada por meio de um trabalho de projeto, de acordo com um tema de História B, do 10.º ano, cujo principal objetivo passou pela construção de uma Aplicação Móvel relacionada com a cidade de Ponta Delgada durante o século XIX. Assim, analisaremos, num primeiro momento os meses de estágio, especialmente a nossa experiência como professora estagiária na Escola Secundária Domingos Rebelo, em Ponta Delgada, na Região Autónoma dos Açores, e, de seguida, focar-nos-emos no trabalho de projeto que concretizámos, trabalho que passou por diferentes fases, desde a contextualização do tema em estudo, à revisão bibliográfica e à aplicação do projeto junto dos alunos.

Como sabemos a identidade dos indivíduos constrói-se quer com base no conhecimento que estes adquirem sobre o modo como os grupos sociais de pertença viveram e se organizaram no passado, quer pela verificação da forma como se estruturam no presente para ultrapassar os obstáculos do presente, segundo uma lógica que aponta para o futuro. Partindo desta observação, somos da opinião de que o conhecimento histórico é uma componente indispensável na construção da identidade dos alunos do século XXI, no mundo global em que vivemos, e no qual os meios tecnológicos se impõem como um elo de contacto permanente em diversas áreas. Por outro lado, defendemos que cabe às próximas gerações de professores de História integrar progressiva e permanentemente nas suas aulas recursos tecnológicos, de modo a despertar o interesse dos alunos e, conseqüentemente, desenvolver capacidades históricas, como, por exemplo, a competência da autoaprendizagem e a capacidade para desenvolver trabalho colaborativo.

É importante que a inserção das questões patrimoniais no ensino da História corrobore as diretrizes curriculares dos vários níveis de ensino, pois a “pedagogia da memória” no *século digital*, é, assim, uma pedagogia de pluralidade, de mudança do modelo tradicional de ensino da

História e da transmissão das culturas dos nossos antepassados, promovendo uma relação diferente na forma como os alunos encaram a aprendizagem desta disciplina, e, ainda, a relação que estes estabelecem com os outros e com a diferença. Por isso, aquilo que pretendemos transmitir através deste trabalho de investigação é a ideia de que é importante ensinar História recorrendo ao Património Cultural, na medida em que este contribui para o processo de formação da identidade dos alunos, para além de servir como garante da memória e valorização da História local do meio onde os alunos se inserem, aprendizagens consideradas por nós imprescindíveis ao exercício da cidadania.

Estimular o conhecimento dos alunos através das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação permite-nos desmistificar algumas ideias dadas como aceites¹, pois, os docentes ao recorrerem a elas desencadeiam um processo no qual os alunos deixam de ser, apenas, consumidores de tecnologia, e passam a fazer parte da produção de conteúdos tecnológicos, principalmente porque a inclusão digital é o fio condutor que permite esta transição. Muitas atividades desta índole podem ser desenvolvidas nas escolas e nas salas de aula, mas as que permitem o contacto próximo dos alunos com o objeto ou tema a ser tratado são as que fomentam o desenvolvimento de uma maior aproximação com a realidade. Embora as visitas de estudo sejam potenciadoras desta aproximação e o projeto apresentado tenha sido desenhado neste sentido, nem sempre é fácil ao docente recorrer a estas pelos mais variados motivos. Por isso, não podemos deixar de referir que algumas das fases do projeto tiveram de ser repensadas, conduzindo à elaboração de um segundo projeto devido às contingências da pandemia COVID-19 que, em muito, alteraram as dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem em Portugal, bem como em todo o mundo.

De qualquer modo, ao docente de História compete, hoje, aplicar nas suas aulas estratégias que envolvam diferentes valências no campo das tecnologias digitais, por forma a permitir, também, aos alunos o desenvolvimento de competências para o século XXI e aumentar a qualidade da aprendizagem da História, segundo uma lógica interdisciplinar. Neste contexto, o estudo que realizámos procura responder à seguinte questão de investigação: “Pode a utilização de recursos históricos e patrimoniais locais contribuir para o desenvolvimento de conhecimento histórico e de competências para o século XXI?”. Para tentarmos responder a esta questão, definimos como

¹ Nomeadamente que os professores portugueses não se encontram preparados para recorrer às TDIC enquanto estratégia de ensino e que as escolas portuguesas não se encontram dotadas de equipamentos tecnológicos suficientes e adequados de modo a que os professores consigam realizar projetos e atividades com os alunos.

objetivos específicos verificar se as metodologias ativas de produção de conteúdos contribuem para o desenvolvimento de competências para o século XXI, averiguar se a História e o Património locais são, na realidade, instrumentos potenciadores de aprendizagem da História e, por fim, avaliar se as atividades desenvolvidas durante a realização do projeto promovem a formação de comunidades virtuais de aprendizagem.

A nossa principal tese neste trabalho é a de que é através de trabalhos como o que apresentamos que as salas de aula se podem transformar em ambientes de descoberta e que os professores, através de desafios, conseguem promover ações que envolvam o potencial dos seus alunos. Assim, recorrendo à utilização de recursos tecnológicos, históricos e patrimoniais, como contributos para o desenvolvimento de conhecimento histórico e de competências para o século XXI, este trabalho pretende, acima de tudo, integrar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no processo de ensino-aprendizagem da História. Em 2019, um relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) demonstrou que, entre os estados-membros, Portugal é um dos países que possui os docentes melhor preparados para lecionar através dos meios tecnológicos. Por isso, é importante que os professores portugueses estejam conscientes desta sua capacidade e, através de projetos como o que apresentamos, capacitem os seus alunos com ferramentas que lhes permitam ter sucesso num mundo amplamente digital. Tendo em conta este aspeto, acreditamos que o objetivo cimeiro do projeto que concebemos, ou seja, contruir uma aplicação digital, demonstra-se relevante, especialmente porque os docentes que decidam recorrer a esta estratégia de ensino não necessitam de ser portadores de conhecimentos a nível de programação, por um lado, e, por outro, porque criar uma aplicação digital permite desenvolver capacidades nos alunos como, por exemplo, analisar, interpretar, refletir sobre conceitos de determinado assunto, estabelecer relações e mapas concetuais, etc., mas, principalmente, desenvolvê-las ao criar cenários digitais, segundo uma perspetiva de ensino híbrido, no qual o professor e a turma formam um grupo de trabalho. No entanto, cabe frisar que o planeamento destas atividades deve ser claro e objetivo, idealizando o que se pretende alcançar em cada fase de desenvolvimento, por forma a que os alunos sejam capazes de corresponder a cada uma delas.

Em suma, acreditando que nos últimos anos temos vindo a verificar uma mudança cultural no campo da educação e que o principal objetivo de qualquer professor é conceber, cada vez melhor, estratégias que lhe permitam ir ao encontro das necessidades dos seus alunos e, ainda, partindo do pressuposto de que na História, tal como noutras disciplinas, é possível criar cenários

digitais de ensino-aprendizagem, o projeto aqui descrito assenta na dinamização de um trabalho colaborativo, durante o qual os estudantes tiveram de trabalhar em todos os conteúdos que, posteriormente, lhes permitiram construir um aplicativo digital. Finalmente, destacamos o facto de, neste trabalho, todos os recursos terem sido produzidos pelos estudantes, que criaram roteiros digitais alusivos à História e ao Património local micaelense. Esta tarefa permitiu, aos estudantes envolvidos no projeto, não só a consolidação de conteúdos, como, também, proporcionou o contacto com a História e com o Património num contexto digital, num modelo de trabalho progressivo ao aplicar o conhecimento relativo a estes mesmos conteúdos a novas situações através da execução da aplicação digital.

CAPÍTULO I – ESTÁGIO PEDAGÓGICO

1.1. A Escola Secundária Domingos Rebelo

Este capítulo pretende analisar a experiência pedagógica enquanto professora estagiária, pelo que serão abordados diferentes aspetos tais como a caracterização da escola e das turmas onde decorreu o estágio, a experiência de lecionação e outras atividades extracurriculares e letivas.

A Escola Secundária Domingos Rebelo (ESDR), situada na zona poente da cidade de Ponta Delgada, na Região Autónoma dos Açores (RAA), encontra-se circundada por várias áreas residenciais, por um centro comercial, por uma estação de serviço, por escolas do 1.º e 2.º Ciclos, pelo Hospital do Divino Espírito Santo, pelo Jardim Botânico António Borges e por outros organismos e instituições. Os seus 24700 m² de área permitiam-lhe albergar um total de 74 salas de aula de suporte à sua atividade, embora a construção de um segundo edifício a tenha vindo a modernizar, passando a contar com mais salas e com novos pontos de interesse para os alunos, constituindo-se, por tal, símbolo de inovação no ensino da RAA. Por sua vez, estando situada na zona envolvente ao edifício principal da escola, a Quinta pedagógica² encontra-se dividida em diversas áreas e nelas os alunos conseguem (re)viver tradições rurais da ilha de São Miguel, pois, sendo esta uma escola que pretende ser inclusiva a todos os níveis, os elementos da comunidade escolar podem participar nas atividades diárias e próprias de uma quinta, executando tarefas do dia a dia. A par dos serviços e estruturas principais próprios a um edifício escolar, a ESDR possui muitas outras estruturas que facilitam a deslocação dos alunos com mobilidade reduzida, como são exemplo os elevadores e as rampas de acesso.

Referimo-nos a um estabelecimento que leciona aulas ao 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e ao Ensino Secundário, pelo que existe uma grande variedade no que respeita à idade dos alunos. Contudo, esta situação fomenta um ambiente acolhedor, de entreajuda e agradável para os alunos, os docentes e os restantes funcionários que trabalham na instituição. Podemos, então, considerar que nela existe uma sociabilidade, em consequência de laços de amizade fortes, e uma constante simpatia e disponibilidade demonstradas por todos. Toda a comunidade escolar revelou grande abertura ao acolher as estagiárias e proporcionou ao longo do ano letivo

² Projeto inserido na disciplina de Tecnologias na área Agropecuária, num curso de vertente profissionalizante, que faz parte não só dos alunos implicados como de toda a comunidade escolar.

momentos de confraternização que promoviam um ambiente estável ao aconselhar e ajudar, o que permite afirmar que esta escola é dotada de grande humanidade, o que contribui positivamente para um excelente ambiente de integração dos alunos, e, conseqüentemente, de aprendizagem.

A ESDR caracteriza-se, também, por uma excelente dinâmica extralectiva, ao organizar atividades diversificadas, de entre as quais se destacam as salas de estudo no âmbito do programa *ProSucesso – Açores pela Educação*, as visitas de estudo e a permanente participação dos alunos nos campeonatos interescolares. A este respeito pudemos fazer parte do convívio de Natal, da Feira Solidária a favor da Liga Portuguesa Contra o Cancro, da comemoração do 129.º Aniversário da escola e da organização de uma exposição aberta à comunidade escolar relacionada com os conteúdos da disciplina de História do 7.º ano de escolaridade.

1.2. Caracterização das turmas

A Prática Pedagógica Supervisionada decorreu em seis turmas, das quais quatro eram do 7.º ano e duas do 10.º ano. De entre as turmas de História do 7.º ano (turmas 7A1, 7A2, 7A3 e 7A4), a turma atribuída pela orientadora de escola foi a 7A1, sendo, também, possível lecionar nas outras três turmas, segundo um modelo de rotatividade entre as estagiárias para que todas tivessem a oportunidade de experimentar. No que concerne à disciplina de História B do 10.º ano, a turma integrava alunos de duas turmas diferentes (turmas 10A1 e 10A2), pelo facto de se tratar de uma disciplina optativa, e, deste modo, todas as estagiárias tiveram a oportunidade de lecionar segundo a lógica sequencial dos conteúdos do currículo. Assim, caracterizar-se-ão, de momento, as turmas 7A1, 7A2 e 7A3 e, aquando da aplicação didática, as turmas 10A1e 10A2 da disciplina de História B, pois o projeto foi desenvolvido com os mesmos.

A turma 7A1 era constituída por vinte (20) alunos, dos quais dezasseis (16) do género masculino e quatro (4) do género feminino e a média das idades ronda os doze (12) anos. A grande maioria (12) residia no concelho de Ponta Delgada, sendo que oito (8) alunos habitavam nos arredores do concelho, e, de entre o universo de alunos, dezoito (18) afirmaram que o encarregado de educação era a mãe e apenas dois (2) o pai.

Quanto à vida escolar, existiam na turma dois (2) alunos repetentes, com treze (13) e catorze (14) anos, respetivamente. Oito (8) alunos afirmaram não ter problemas de saúde ao passo que doze (12) afirmaram possuir problemas imunológicos (alergia e intolerância alimentar) e respiratórios

crónicos (asma). Por outro lado, existia, também, na turma um (1) aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) portador de Perturbação da Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), sinalizadas pelos serviços de psicologia escolar. No que respeita ao local onde tinham por hábito estudar, dezoito (18) alunos referiram em casa e dois (2) em casa e na escola, e catorze (14) indicaram possuir ajuda e acompanhamento durante o estudo e quatro (4) não possuir qualquer ajuda ou acompanhamento quando estudavam.

Na generalidade, os alunos mencionaram as disciplinas de Matemática, Inglês e História como aquelas em que sentiam mais dificuldades e a de Ciências da Natureza a disciplina em que sentiam menos dificuldades. Todos mencionaram ter telemóvel.

A turma 7A2 era constituída por vinte (23) alunos, dos quais dezassete (17) do género masculino e seis (6) do género feminino e a média das idades rondava os doze (12) anos. A grande maioria (14) residia nos arredores do concelho de Ponta Delgada, pelo que apenas nove (9) alunos habitavam no centro de Ponta Delgada, e, de entre o universo de alunos, vinte (20) afirmaram que o encarregado de educação era a mãe e três (3) o pai.

Quanto à vida escolar, existiam na turma três (3) alunos repetentes, dois (2) com treze (13) anos e um (1) com catorze (14) anos, respetivamente. Vinte (20) alunos afirmaram não ter problemas de saúde ao passo que três (3) disseram possuir. No que respeita ao local onde tinham por hábito estudar, todos os alunos (23) referiram em casa, dezasseis (16) indicaram possuir ajuda e acompanhamento durante o estudo e sete (7) não possuir qualquer ajuda ou acompanhamento quando estudavam.

Na generalidade, os alunos mencionaram as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa como as em que sentiam mais dificuldades e as de Educação Física e História aquelas em que sentiam menos dificuldades. Por fim, quanto à posse de telemóvel nesta turma, apenas um (1) alunos mencionou não ter.

A turma 7A3 era constituída por vinte e três (23) alunos, dos quais dezasseis (16) do género masculino e sete (7) do género feminino e a média das idades ronda os doze (12) anos. A grande maioria (13) residia nos arredores do concelho de Ponta Delgada, sendo que dez (10) alunos habitavam no centro de Ponta Delgada e um (1) no concelho da Ribeira Grande, e, de entre o universo de alunos, dezoito (19) afirmaram que o encarregado de educação era a mãe e apenas quatro (4) o pai.

Quanto à vida escolar, existiam na turma três (3) alunos repetentes, um (1) com catorze (14) anos e dois (2) com treze (13) anos, respetivamente. Quinze (15) alunos afirmaram não ter problemas

de saúde ao passo que oito (8) afirmaram possuir alguns problemas. Por outro lado, existia, também, na turma um (1) aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) portador de Perturbação da Hiperatividade e Défice de atenção (PHDA), sinalizada pelos serviços de psicologia escolar, e dois (2) alunos com Percurso Escolar Individual (PEI). No que respeita ao local onde tinham por hábito estudar, dezanove (19) alunos referiram em casa, dois (2) em casa e na escola, um (1) em casa e na explicação, um (1) no local de trabalho do pai, e onze (11) indicaram possuir ajuda e acompanhamento durante o estudo e doze (12) não possuir qualquer ajuda ou acompanhamento quando estudavam.

Na generalidade, os alunos mencionaram as disciplinas de Matemática, Inglês e História como aquelas em que sentiam mais dificuldades e as de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza as disciplinas em que sentiam menos dificuldades. Por fim, também todos mencionaram ter telemóvel.

Por fim, durante o 3.º Período, foi-nos dada a possibilidade de contactar com mais alunos, nomeadamente a turma 7A4, pelo que nos foi possível auxiliar a orientadora de escola neste período de ensino digital e, em simultâneo, preparar e lecionar uma aula síncrona e outra assíncrona. No que respeita à aula síncrona, consideramos pertinente referir que a oportunidade de lecionar, pela primeira vez, uma aula a alunos com os quais nunca tínhamos contactado, em ambiental digital permitiu que nos apercebêssemos, novamente, das diferentes dinâmicas que se criam durante o espaço letivo. Durante esta aula os alunos demonstraram grande interesse e curiosidade, não só pelos recursos didáticos que utilizámos, mas, principalmente, pelo facto de a aula ter sido lecionada por uma pessoa com a qual nunca tinham contactado.

1.3. Prática Pedagógica Supervisionada

Durante o estágio demonstrámos sentido de responsabilidade, ao cumprir as tarefas propostas pela orientadora de escola, manifestando sempre uma atitude muito ativa e empenha; a observação das aulas por parte das estagiárias teve início na primeira semana, pelo que a nossa atitude foi de grande recetividade às críticas que foram sendo feitas, de modo a conseguir ultrapassar de forma progressiva e consolidada as pequenas dificuldades com que nos deparávamos. Assim, fomos assertivas nas críticas e rigorosas nas autocríticas, entendendo-as sempre no sentido construtivo ao demonstrar grande esforço no sentido de as ultrapassar.

Naturalmente, todos os professores estagiários, no início da sua prática pedagógica em contexto de estágio, cometem algumas falhas ao nível do seu desempenho, decorrentes da ansiedade e

do nervosismo, como má gestão do tempo da aula face aos conteúdos a lecionar na mesma, carácter demasiadamente expositivo da aula, a diminuta exploração dos recursos didáticos, o detalhe conferido a determinadas problemáticas relacionadas com o tema da aula provavelmente demasiado complexas para o nível etário dos alunos e a concentração no desenrolar da aula em si e não nos alunos. Todavia, como forma de colmatar o grande impacto que estes problemas podem ter a longo prazo, foi-nos aconselhado começar este percurso através da observação de aulas lecionadas pela orientadora de escola, por forma a que nós nos apercebêssemos de questões fulcrais como o ambiente e dinâmicas que se criam em contexto de sala de aula, a importância de termos um discurso claro, coerente e expressivo no decurso da aula e, principalmente, aprender a explorar as fontes com os alunos e a clarificar as dúvidas destes no final de cada aula, ao mesmo tempo que se deve questionar os alunos na aula seguinte sobre os conteúdos lecionados na aula anterior. Outro aspeto relevante que aprendemos, no 1.º Período, com a orientadora de estágio na escola, foi a forma de construir o sumário da aula, nomeadamente a sua organização em tópicos, cujo tempo verbal no indicativo constitui um instrumento facilitador de orientação no estudo dos alunos e, conseqüentemente, da sua aprendizagem. Por outro lado, nesta primeira fase, participámos, ainda, com o estatuto de observador, em algumas reuniões e atividades de gestão escolar³.

O controlo do nervosismo e da ansiedade foi, indubitavelmente, o primeiro problema a ser tratado. É comum esta situação surgir nas primeiras aulas lecionadas por um professor estagiário. Contudo, a Dra. Elisabete Negalha alertou-nos para a possibilidade de tal se verificar quando confrontados com dúvidas e questões dos alunos, das quais seríamos capazes de responder a uma boa parte, mas que a ansiedade e o nervosismo bloquear-nos-iam não nos permitindo, assim, reagir e responder com clareza. Atendendo a que este pormenor se revela da maior importância, consideramos relevante mencionar que a orientadora de escola, desde o início e até começarmos a dar as primeiras aulas, nos convidou a prestar auxílio aos alunos nas suas aulas enquanto estes realizavam trabalhos práticos e resolviam questões do manual e/ou fichas de trabalho, o que nos permitiu aproximar e interagir desde cedo com os mesmos e quebrar o distanciamento. Cabe ressaltar que estes momentos de aproximação permitiram que se verificasse, posteriormente, uma maior capacidade de resposta e, até mesmo, maior

³ Departamento Curricular, Conselhos de Turma, Conselho de Diretores de Turma, Núcleo de Ensino Especial, Serviço de Psicologia e Orientação Vocacional, Conselho Pedagógico, Coordenação de Departamento, Direção de Turma.

tranquilidade, se considerarmos que o próprio nervosismo dos professores estagiários é transmitido aos seus alunos.

Conquanto o carácter excessivamente expositivo das aulas, de entre os vários problemas que podem surgir num professor estagiário, seja uma das problemáticas mais difíceis de se reverter, no nosso caso tal não se verificou com frequência, dada a capacidade de síntese e organização da informação. De qualquer modo, foi-nos um pouco difícil deixar de concentrar o desenrolar das aulas em nós e passá-lo para os alunos, de modo a que estes fossem os criadores dos seus momentos de aprendizagem e, provavelmente, este foi o desafio que marcou o ano letivo, pois, inicialmente, o sentimento de insegurança fomentou que tal acontecesse, mas este aspeto foi devidamente analisado e corrigido ao serem apresentadas algumas estratégias pela Dra. Elisabete Negalha que acreditamos terem contribuído positivamente, embora só a prolongada prática de lecionação permita modificar a situação. Assim, foi nosso objetivo centrar, nas aulas subsequentes, o desenrolar da aula nos alunos, ao explorar as suas observações acerca dos conteúdos a lecionar, solicitar a participação destes e colocar questões de aula dirigidas.

A nossa prática pedagógica pautou-se pela introdução de aspetos inovadores, quer pela forma como planeávamos as aulas, quer pelas metodologias selecionadas e pelos recursos elaborados e utilizados, facto que pode ser verificado na capacidade criativa durante a conceção e execução de atividades pedagógicas, ao utilizar equipamento e criar material didático diversificado e ao introduzir novos meios e estratégias pedagógicas para além dos recorrentes, mas importantes, documentos históricos escritos e iconográficos, mapas e gráficos, etc. Também neste campo da dinamização de estratégias de aprendizagem relevamos a conceção e desenvolvimento de dois trabalhos de grupo, para o 7.º ano e para o 10.º ano, respetivamente, sobre os deuses romanos *versus* os deuses gregos, no qual os alunos tiveram a possibilidade de ilustrar o deus por si tratado. Destacamos ainda o trabalho de grupo sobre as Revoltas Liberais e Nacionalistas, no qual visámos articular a formação histórica com a questão da interculturalidade, a fim de desenvolver competências na área da Cidadania e Desenvolvimento. Explorámos, igualmente, recursos audiovisuais das plataformas online das editoras dos manuais adotados e criámos vídeos em *software online*, utilizando-os como elementos motivacionais. Elaborámos, também, sínteses-esquemáticas apelativas adequadas aos diferentes níveis de ensino que foram atribuídos. Explorámos, ainda, o uso do quadro a partir do início do 2.º Período letivo, como recurso indispensável ao docente.

Demonstrámos bastante autonomia, iniciativa e entusiasmo ao realizar atividades. Salienta-se o facto de, no final do 1.º Período, termos corrigido elementos de avaliação de forma autónoma e com bastante segurança. Por outro lado, no início do 2.º Período, elaborámos, por iniciativa própria, uma ficha de avaliação sumativa na sua totalidade, quando havia sido solicitada, apenas, a elaboração das questões relativas aos conteúdos das aulas por nós lecionadas. Do mesmo modo, elaborámos os critérios de correção da ficha de avaliação sumativa, corrigimos os testes autonomamente, atribuindo as respetivas classificações, pelo que fomos convidados a entregá-las e a corrigi-las com os alunos.

Desde o início foi demonstrado um domínio dos conteúdos a lecionar, revelando uma visão global de cada um dos temas e dos conteúdos programáticos, o que evitou cometer erros científicos, ao identificar claramente as omissões e as faltas nos materiais pedagógicos e construir, sempre que necessário, suportes de conteúdos adequados às características dos alunos. Destacamos o facto de termos procurado sempre investir na qualidade científica da informação utilizada durante a preparação das aulas, pelo que procuramos consultar outros materiais e manuais, para além do manual adotado em cada turma. Sem dúvida que o início do 2.º Período promoveu a possibilidade de selecionarmos com maior facilidade os conteúdos mais corretos e adequados às características das turmas e ao ritmo de aprendizagem dos alunos, dando preferência a materiais que privilegiassem a qualidade e o nível da informação. A título de exemplo, a existência de um aluno com NEE na turma de História B, do 10.º ano, determinou uma acuidade específica na seleção, gestão e elaboração de conteúdos, bem como dos instrumentos de trabalho tanto formativo como sumativo. Visando o aprofundamento dos conhecimentos científicos, recorreremos à leitura de bibliografia mais atualizada sobre os temas a lecionar. Neste âmbito, foi frequentada, ainda, uma formação na ESDR sobre surdez e, para além disso, revelou-se importante articular os conhecimentos com outros saberes transversais, a fim de estimular a curiosidade e o gosto da descoberta nos alunos, daí que o nosso trabalho se tenha pautado pela promoção da pesquisa individual e de grupo, durante da orientação de trabalhos individuais e de grupo, por forma a fomentar o estudo metódico e a procura de novos conhecimentos, o que revela preocupação com a integração de problemáticas relevantes na abordagem do saber histórico, no que concerne à forma como selecionávamos os conteúdos e como os abordávamos no espaço letivo.

Aquando da planificação e execução das aulas, definir de forma correta os indicadores de aprendizagem, estimulando, de forma criativa, o ritmo de aprendizagem dos alunos, foi desde

sempre foi uma das nossas preocupações, ao tentar articular os diversos componentes do plano de aula, por forma a que estes revelassem uma elevada coerência. Por isso, utilizámos, como mencionado, material didático que se distinguisse pela sua qualidade, diversidade, inovação e criatividade, sendo que muito desse material foi por nós construído, para que as estratégias de aprendizagem selecionadas estivessem perfeitamente adequadas às características das turmas e refletissem a necessidade de ir ao encontro dos diversos ritmos de aprendizagem dos alunos.

Quanto à avaliação dos alunos, juntamente com a orientadora de escola, esforçámo-nos por fomentar aprendizagens que fossem relevantes, e a nossa atividade letiva sempre ambicionou criar um ambiente de aula propício ao processo de ensino-aprendizagem, ao manter um permanente ritmo de aula entusiasta, dinâmico e motivador. Acreditamos, assim, que se verificou uma evolução na nossa capacidade de comunicação, nomeadamente no que respeita à colocação da voz, procurando revelar vivacidade na expressão e na adequação do discurso, de modo a que este cativasse os alunos e promovesse o gosto destes pela História. Procurámos sempre utilizar formas de avaliação dos alunos no sentido de analisar os seus resultados segundo diferentes prismas, encarando-os como uma ferramenta de aperfeiçoamento de práticas pedagógicas que permitem a todos os alunos superar as suas dificuldades e concretizar com sucesso as suas aprendizagens, e, desta forma, participámos ativamente na construção da avaliação, demonstrando autonomia e capacidade de produção de instrumentos diversificados e adequados a todos os alunos. Como já referido, no início do 2.º Período, elaborámos, por nossa iniciativa, uma ficha de avaliação sumativa na sua totalidade, quando nos havia sido solicitada, apenas, a elaboração das questões relativas aos conteúdos das aulas por nós lecionadas.

Para além das aulas lecionadas às turmas do 7.º ano, que constituíram quase a totalidade da experiência letiva, foi-nos possível lecionar, como dito anteriormente, a disciplina de História B do 10.º ano, pelo que pudemos planificar todas as aulas lecionadas por nós a esta turma com a orientadora de escola, por ser ela a professora responsável pela disciplina de História na turma. Os princípios definidos para estas aulas foram similares aos das aulas lecionadas no 3.º CEB, ao nível do elemento motivacional de cada uma, mas, conscientes de que os conteúdos são mais complexos e extensos, foram utilizadas outras estratégias, tais como o visionamento de vídeo-aulas no *YouTube* após a exposição e discussão dos conteúdos programáticos e exploração dos documentos históricos, embora os momentos de consolidação tenham passado pela construção de sínteses-esquemáticas no quadro que apelavam à ativa participação dos alunos. Por outro lado, recorreremos, também, à elaboração de sínteses escritas, individualmente ou em grupo, dos

conteúdos de algumas aulas com base na informação constante do manual ou da realização de fichas de trabalho que tinham, como verificado no 3.º CEB, a função de fornecer um feedback permanente aos alunos.

Cabe referir que no início do ano letivo participámos numa reunião de receção aos alunos do 7.º F, como, também, foi possível participar em algumas aulas extra, de modo a desenvolver a individualização das aprendizagens dos alunos, o que permitiu acompanhá-los durante a realização de visitas de estudo, nomeadamente uma à Cerâmica Vieira e três ao Museu Hebraico – *Sahar Hassamain*, em Ponta Delgada. Ainda no âmbito do Estágio Pedagógico, participámos na reunião do Grupo 400 da ESDR sobre a definição dos critérios de avaliação de História.

As aulas de Cidadania das turmas 7A1 e 7A3 foram sempre lecionadas pela orientadora de estágio que trabalhou com estes alunos do 7.º ano temas relacionados com os Direitos Humanos, os Direitos do Consumidor e com a Proteção do Ambiente, todos em regime de trabalho de grupo. Todavia, foi-nos possível acompanhar os alunos durante as apresentações dos trabalhos, quer em sala de aula para os colegas de turma, quer para a comunidade escolar.

Ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada decorreram várias reuniões de Núcleo de Estágio, a maioria das quais após os momentos em que fomos avaliados, e outras, sempre que necessário, para organização e gestão do trabalho a concretizar, principalmente no que respeita à fase inicial de elaboração e correção de elementos de avaliação. Cabe, desta forma, referir que a orientadora de escola, a Dra. Elisabete Negalha, sempre se manifestou disponível, tanto presencialmente como por e-mail, para nos ajudar e acompanhar o trabalho que íamos desenvolvendo em casa e por nossa iniciativa, o que sem dúvida permitiu uma experiência pedagógica bastante significativa.

Assim, consideramos que praticamente todas as tarefas a que nos propusemos no Plano Individual de Formação (Anexo I), no que respeita à ação pedagógica e à nossa própria ação pessoal e social, foram realizadas com o devido empenho e concluídas com sucesso, embora tenha havido necessidade de passar uma das etapas do projeto inicialmente definido – as visitas de estudo – para o formato digital.

Todavia, devido à pandemia COVID-19 todas as escolas tiveram de fechar as suas portas físicas e abrir espaços virtuais de aprendizagem, tendo-se adaptado da melhor forma que lhes foi possível. O estágio prosseguiu recorrendo ao meio digital e às ferramentas do *Google Suite*, seguindo uma lógica de aprendizagem híbrida e construtivista, num momento em que Portugal necessitou de alterar profundamente a forma como habitualmente vive. Assim, de modo a colmatar esta necessidade de adaptação a uma nova realidade, participámos de livre iniciativa

em sessões *Webinar* da Escola Virtual e da Editora Leya, levadas a cabo por profissionais de ensino experientes e, em simultâneo, investigadores de estabelecimentos de Ensino Superior, como, por exemplo, a Universidade do Minho e a Universidade de Coventry (Reino Unido) que abordaram temas como a educação para os media digitais, o trabalho colaborativo à distância, embora consideremos que tenha sido da maior importância a participação na sessão sobre ser-se professor à distância, pois esta permitiu uma análise mais profunda de alguns modelos de ensino, os quais nem sempre foram possíveis aplicar nesta nova fase.

Historicamente o debate sobre a formação e a profissionalização de professores de História tem-se regido por alguns dilemas que envolvem tanto historiadores como professores formadores, requerendo a realização de pesquisas e reflexões da área da psicopedagogia. Tornou-se comum afirmar que a formação dos docentes de História se desenvolve ao longo da sua vida pessoal e profissional, quando inseridos nos mais diversos espaços socioeducativos. Porém, somos da opinião de que é na frequência dos cursos superiores na vertente de ensino e na sua formação inicial que todos os saberes históricos e pedagógicos necessários ao exercício da profissão são mobilizados e incorporados na construção do saber docente. A nossa experiência pessoal, enquanto aluna do Mestrado em Ensino de História no 3.º CEB e no Ensino Secundário, permitiu constatar que, no processo de construção de um professor especializado na área, a formação inicial se trata de um momento de construção da futura identidade pessoal e profissional de um professor, neste caso de História, na medida em que este permite a aprendizagem de práticas e modelos pedagógicos que no seu ano de estágio terão um lugar significativo, ao traçar a sua prática de ensino e a sua forma de estar no exercício da profissão docente, e aos quais, certamente, recorrerá.

Por seu turno, a compartimentação do saber e a sua estruturação em áreas curriculares no ensino fixa os limites e as regras do ato de se conhecer/aprender e a prática, neste contexto, apresenta-se, apenas, como um pequeno campo de aplicação do conhecimento adquirido ao longo do primeiro ano do Curso de Mestrado. Logo, defendemos que para se ser professor é crucial, antes de mais, dotarmo-nos dos conhecimentos específicos da área que escolhemos vir a lecionar e, durante a Prática Pedagógica Supervisionada, tentar colocá-los em prática, por forma a que possamos validá-los e valorizá-los no futuro.

Na verdade, é inserido na comunidade escolar que, no ano de estágio, o professor estagiário consegue começar a articular e a desenvolver as relações entre os saberes docentes e os saberes dos alunos, pois é neste espaço de transmissão de conhecimento que, face às necessidades

atuais, se processa a produção dos valores e dos saberes essenciais à construção dos indivíduos. Neste sentido, somos da opinião de que a Prática Pedagógica Supervisionada permite aos professores estagiários uma constante articulação entre os valores históricos e culturais ao longo das suas experiências de ensino, o que exige bem mais do que o conhecimento específico da área que virá a lecionar, pois aquilo que um professor de História ensina na sua sala de aula ultrapassa o conhecimento que adquiriu acerca da sua área de especialização. Ora, a um professor de História, no nosso entender, compete desenvolver o pensamento crítico dos alunos ao pensar, agir, ensinar e transformar um vasto conjunto de saberes em conhecimento efetivamente aprendível, fazendo com que os alunos não só consigam compreender os factos históricos, como, também, assimilar, incorporar e refletir sobre esses mesmos acontecimentos nas mais variadas perspetivas. Contudo, no nosso entender, a ciência histórica exige uma reinterpretação permanente dos factos históricos e, conseqüentemente, da ação levada a cabo pelos atores históricos, exigindo ao professor de História um investimento na sua formação, tendo em vista aquisição de saberes históricos mais atualizados, de modo a que no quotidiano da sua prática letiva este seja capaz de reconstruir os laços entre o que aprendeu durante a sua formação académica e a complexidade dos conteúdos que deverá partilhar com alunos.

Por isso, debruçar-nos-emos, agora, na reflexão sobre alguns dos modelos de ensino que pretendemos vir a utilizar no futuro, traçando, sempre que possível, o perfil de professor que desejamos vir a conseguir ser, ao reanalisar o nosso percurso durante a Prática Pedagógica Supervisionada enquanto professora estagiária.

Nos dias que correm, revela-se indissociável a qualidade da educação do desempenho escolar dos alunos, pelo que o desempenho pedagógico de um docente depende do desenvolvimento e aquisição de práticas metodológicas que, de facto, melhorem a qualidade da aprendizagem dos alunos. Para nós, aliada a esta componente, encontram-se, ainda, questões que requerem pensar no ambiente onde se desenvolve a prática docente, a escola, principalmente porque é nela que se encontram os elementos principais do processo de se ensinar.

Neste sentido, acreditamos que para ser eficaz o ensino deverá basear-se em metodologias de ensino recentes e aplicá-las com as devidas adaptações, consoante o ambiente escolar e o contexto em que este se insere, mas, independentemente dos modelos que possam ser utilizados pelos docentes na sua prática letiva, a prática de um professor, para que o ensino seja eficaz, deverá, no nosso entender, atender à individualidade do aluno face à coletividade da turma.

Relativamente à nossa prática letiva futura e ao modelo de ensino que pretendemos vir a seguir, acreditamos que de entre o perfil de competências de um professor, o mais importante é a sua capacidade de mobilização e interação com os alunos, por forma a alcançar uma aprendizagem significativa, não descurando outras características que, naturalmente, lhe competem, e, embora se verifiquem ainda algumas dificuldades nas escolas portuguesas, regista-se na área da História uma mudança, pois a opinião generalizada é a de que *hoje* é imperativo fomentar a reflexão, o espírito crítico e as práticas de pesquisa, ao promover o desenvolvimento de competências transversais nos alunos como a criatividade e a literacia digital.

Face a alguns estudos e classificações sobre modelos de ensino (Klausmeier, 1977; Sprinthall & Sprinthall, 1993 e Pratt & Collins, 2001) que vão ao encontro de questões como a transmissão de conhecimentos, a aprendizagem por descoberta e desenvolvimento interpessoal, somos da opinião de que o modelo crítico-social vai mais ao encontro do modelo de ensino que pretendemos vir a utilizar no futuro.

As cinco dimensões⁴ propostas pelo modelo *Teaching Perspectives Inventory* – TPI (Pratt & Collins, 2001) procuram avaliar as perspetivas dos docentes sobre o ensino, ao analisar as suas crenças e os seus objetivos e comportamentos. Assim, para cada uma destas classificações, os autores sugerem uma caracterização genérica⁵, ao mesmo tempo que para cada proposta apresentam 45 itens do tipo Escala de Likert, no âmbito da educação e formação⁶. Segundo este modelo e na opinião de Pratt e Collins (2001), na perspetiva transmissiva os professores têm tendência a colocar ênfase nos conteúdos, valorizando o domínio que estes possuem acerca dos mesmos. Ora, este é o modelo a que, no início do seu estágio pedagógico, qualquer professor estagiário recorre, muitas vezes sem se aperceber, tal como se verificou connosco nas primeiras aulas que lecionamos. Contudo, ainda que possa ser considerado um garante para o professor estagiário, este modelo diz-nos que a aprendizagem somente beneficia da existência de objetivos predeterminados, que os professores que o utilizam necessitam de ter um domínio excelente da sua área disciplinar e que o seu objetivo é, antes de mais, preparar os alunos para os momentos de avaliação. Por seu turno, ainda segundo este modelo, o docente espera que os alunos sejam

⁴ Transmissiva, Experiencial, Desenvolvimentista, Personalista e Crítico-social.

⁵ Segundo Pratt & Collins (2001), o modelo transmissivo é caracterizado como sendo académico, tradicional e técnico; o experiencial como prático e artesanal; o desenvolvimentista como construtivista; o personalista como relacional e humanista e o crítico-social visa educar para a cidadania dos alunos.

⁶ Embora esta escala tenha sido desenvolvida no âmbito da formação e educação de adultos, é possível aplicá-la a outros grupos que envolvam o ensino.

capazes de dominar uma vasta quantidade de informação relacionada com a disciplina por si lecionada, acreditando que, assim, estes venham a apresentar bons resultados como consequência do seu ensino, ao transmitir os conteúdos do programa de modo preciso e no tempo estimado, ao reger-se pelos objetivos previamente determinados e apresentando de forma clara os conhecimentos que se pretende que os alunos adquiram.

De acordo com a perspetiva experiencial, a aprendizagem é facilitada quando o aluno trabalha em tarefas reais, cabendo ao professor ensinar sobre o modo como se executam. Assim, um professor eficaz deve saber para conseguir colocar em prática o que pretende ensinar, defendendo que a melhor aprendizagem é aquela que os alunos obtêm quando trabalham com profissionais experientes. Neste modelo de ensino, o conhecimento e a sua aplicação não podem estar dissociados, pois o seu principal objetivo é demonstrar como agir ou trabalhar perante situações concretas, esperando que os alunos consigam, posteriormente, colocar em prática aquilo que aprenderam. Cabe ressaltar que este modelo nunca foi utilizado por nós, atendendo a que os conteúdos da disciplina em apreço não se relacionam com os seus princípios.

Por sua vez, o modelo desenvolvimentista visa promover formas progressivamente mais complexas e sofisticadas de raciocínio e de resolução de problemas. No nosso entender, este é o modelo que melhor vai ao encontro do modelo de ensino que pretendemos vir a utilizar na nossa prática letiva, não só devido às especificidades da ciência histórica e da sua forma de transmitir conhecimento, como, também, pelo facto de este apontar para o facto de que a aprendizagem depende, sobretudo, dos conhecimentos prévios dos alunos e que o ensino deverá centrar-se no desenvolvimento de mudanças qualitativas do pensamento. Desta forma, este modelo de ensino defende, ainda, que a aprendizagem deverá sempre ser construída a partir daquilo que os alunos já sabem, dado o papel do docente ser ajudar os alunos a desenvolver formas de raciocínio mais complexas, esperando que estes as desenvolvam sobre os conteúdos da sua disciplina. No caso da História, acreditamos que este é o modelo que permite aos alunos melhor compreender a sua complexidade e a inter-relação dos factos históricos, pelo facto de ser possível interrogarmo-nos e colocarmos em causa as habituais formas de compreender os conteúdos, encorajando e motivando os alunos a debaterem, entre si, os pontos de vista uns dos outros.

A perspetiva personalista defende que os alunos estão mais motivados e são mais produtivos quando aprendem e trabalham sem medo de falhar. Ora, se à perspetiva desenvolvimentista acrescentarmos alguns dos princípios da perspetiva personalista, facilmente entendemos que na didática da História é, igualmente, importante compreender as reações emocionais dos alunos.

De qualquer modo, para este modelo é prioritário que o professor seja capaz de desenvolver nos alunos a sua autoconfiança, porque na aprendizagem as pessoas devem ser reconhecidas tanto pelos seus esforços como pelos seus resultados. Este é o modelo de ensino que permite a existência de um equilíbrio entre aquilo que o docente pretende transmitir aos seus alunos e o modo como estes correspondem perante os desafios que o mesmo lhes coloca, na medida em que lhe compete, antes de mais, encontrar sempre algo positivo para elogiar a aprendizagem, o trabalho e/ou o contributo dos alunos.

Por fim, para o modelo crítico-social todos os conteúdos da área do saber integram valores e, conseqüentemente, os professores devem interpretá-los e desenvolvê-los com os alunos tendo em conta os seus ideais. Assim, somos da opinião de que o docente de História deverá recorrer, sempre que possível, a este modelo porque o seu método de ensinar centra-se, essencialmente, nas mudanças sociais e não no sujeito individual, uma vez que a aprendizagem individual é insuficiente se não estiver associada às mudanças sociais. O ensino da História pode, segundo esta perspetiva, ser considerado tanto um ato moral quanto intelectual, cujo objetivo é desafiar os alunos a reconsiderar os seus valores, de modo a que, no futuro, se sintam comprometidos com as mudanças da sociedade.

Concluimos, então, que paralelamente aos principais elementos do ensino eficaz⁷, os docentes poderão recorrer, no caso da disciplina de História, a três modelos de ensino que acreditamos ser fundamentais na didática da área, ao permitirem a existência de uma dinâmica motivadora e propiciadora dos objetivos que a disciplina visa alcançar.

⁷ Entendemos como principais elementos ao ensino eficaz as dimensões definidas por Herbert Walberg (1993) aquando do estudo sobre a identificação dos principais fatores associados a um ensino eficaz (organizadores prévios, aprendizagem cooperativa, reforço positivo, tempo de aprendizagem académica, formulação de questões pelo professor, clima da aula e informação retroativa).

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. A História Local na Didática da História

Já no ano 2000 José Amado Mendes afirmava que a história local se encontrava na ordem do dia e que muito provavelmente continuaria a ocupar lugar de destaque nas décadas seguintes, uma vez que, por um lado, “o desenvolvimento dos países ou mesmo dos grandes blocos passa, em última análise, pelo dinamismo de regiões e localidades, cuja história tem, necessariamente, de ser seguida com atenção”, e, por outro, “já não se fala apenas de países líderes, mas também de «regiões ganhadoras» ou mesmo da «Europa das Regiões»⁸.

A verdade é que nas últimas duas décadas a produção de estudos de história local tem assumido um papel cada vez mais preponderante, contribuindo para o que Margarida Sobral Neto considera ser o enraizamento de uma conceção de História como construção de um povo e não apenas de figuras eminentes da cultura e da política. Para esta autora, a história local, “construída com fontes produzidas a nível local é absolutamente necessária para conhecer o passado e eventualmente projetar o Futuro das comunidades locais” (Neto, 2010, p. 69). A historiografia portuguesa tem, deste modo, assistido a um auge no que respeita à história local, tanto no Continente português como nas Regiões Autónomas, nomeadamente a dos Açores, muito embora sejamos defensores de que este género de estudos sejam sempre pertinentes, desde que devidamente articulados com a história global, a fim de nos ser possível continuar a demonstrar as suas potencialidades.

A historiografia diz-nos que a História a nível micro, ou seja, local ou regional, pode ser abordada segundo duas realidades diferentes, dependendo daquilo que desejamos estudar e do quão profundo pretendemos que o nosso estudo seja. Por tal, podemos entender a história local como uma «história de escala» ou como a “história de uma localidade, município ou região, com um enquadramento espacial previamente definido e aceite” (Mendes, 2000, p. 351). Estas duas conceções de história local diferem consideravelmente uma da outra e, por ser mais aconselhável, no nosso estudo optámos por uma abordagem mais ampla, isto é, macro, ao

⁸ Cf. José Amado Mendes (2000). História local e memórias: do Estado-Nação à época da globalização. *Revista Portuguesa de História*, t. XXXIX, p. 349.

tratarmos a temática à escala nacional e europeia, muito embora, nos capítulos que se seguem, recorramos às expressões «história local» e «história regional». Até porque, como salienta José Amado Mendes “à exceção dos casos em que as regiões têm existência política e administrativa, como nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira ou na vizinha Espanha, a própria definição de região, para efeitos de estudo, pode não ser tarefa fácil (2000, p. 352), aspeto que será analisado, sucintamente, mais adiante.

Em *Região, Nação e Historiografia Local: O caso dos Açores* (2012) Maria Isabel João convida-nos a analisar o processo evolutivo da história local açoriana, mas, não sendo o principal objetivo deste trabalho analisá-lo exaustivamente, focar-nos-emos- apenas no facto de a *Corographia Açórica*, produzida no início dos anos 20 por João Soares de Albergaria, ser uma obra de referência no conjunto destes trabalhos. Outro importante fator para o desenvolvimento da história local açoriana tem a ver com as condições políticas e de desenvolvimento, verificadas durante a segunda metade do século XIX, que permitiram ao país e às ilhas dos Açores uma relativa melhoria do modo de vida das populações. Neste século surgiu, como veremos, uma geração melhor preparada a nível intelectual que desencadeou um processo de atividade e produção cultural bastante significativo, nomeadamente em Ponta Delgada, relacionado com a história dos municípios, a história institucional e política, as vicissitudes da implantação do regime liberal e temas de história económica. Neste sentido, importa, ainda, salientar uma das conclusões principais desta investigadora, na medida em que, atualmente,

a história dos municípios continua a merecer o interesse dos investigadores numa perspetiva renovada, bem como a história das ilhas, especialmente de São Miguel e da Terceira, apesar das outras ilhas também terem vindo a ser contempladas; surgem igualmente apontamentos de história urbana sobre as antigas capitais dos distritos, mas não são esquecidas as outras cidades, as vilas e as freguesias, bem como algumas instituições que marcaram as sociedades insulares, caso das Misericórdias, das Escolas Secundárias e do Magistério Primário, dos Portos e das Bases Aéreas, pela importância que têm na vida das populações (João, 2012, p. 90).

Neste sentido, consideramos importante destacar neste trabalho o valor da aprendizagem que recorre à memória, para além de esta, como a seguir veremos, permitir desenvolver a capacidade criadora, uma vez que quando falamos de Cultura fielmente nos ligamos à memória e à herança que recebemos das gerações passadas. Posto isto, a nossa opção pelas questões culturais e patrimoniais como um dos aspetos abordados neste estudo porque, quando aliadas ao contexto educacional e principalmente ao ensino da História, estas permitem demonstrar aos alunos a importância das nossas raízes quer históricas quer culturais, por um lado, e, por outro, sensibilizá-

los para a necessidade de protegermos e salvuardarmos o património cultural. Para mais, defendemos que as questões culturais e patrimoniais permitem, ainda, aos professores de História transmitir aos alunos uma visão integrada da História do Homem no contexto de uma identidade aberta e plural, na medida em que ter memória é conhecer, estudar, proteger e conservar, é não deixar ao abandono, e, em tempos de globalização pareceu-nos da maior importância sensibilizar os alunos para o papel dos Açores no contexto da economia europeia e sobretudo inglesa, ao aprofundarmos um dos conteúdos programáticos de História B do 10.º ano recorrendo a um conjunto de evidências históricas que remetem para a história regional e local, nomeadamente à História Económica e consequentes impactos noutras áreas, como é o caso da História Social, da História da Arte e da Arquitetura e organização das paisagens.

Não nos podemos esquecer que frequentemente se associa ao ensino da História a missão de formar os cidadãos do futuro, sendo que uma das premissas se relaciona com a compreensão da História do mundo em que vivemos, da compreensão do global, do nacional e do local/regional, através da interpretação das inúmeras experiências do Homem. De qualquer modo, esta perspetiva da didática da História permite-nos analisar os factos históricos sem nos restringirmos a uma conceção da História baseada na factologia e na ação dos atores históricos. Como Helena Pinto realça, o contacto com o património é fundamental para o desenvolvimento do pensamento histórico das crianças e dos jovens, pelo que deve ser desenvolvido desde cedo e ser uma opção continuada ao longo de toda a escolaridade (Pinto, 2015). De facto, diferentes autores consideram de extrema importância que o contacto direto com o património, em idade escolar, seja precoce, na medida em que contribui para aumentar os sentimentos de pertença a uma dada comunidade e para o fomento da valorização do património cultural dessa mesma comunidade (Calaf, 2006; Pinto 2016; Pinto & Squinelo, 2017).

Segundo Pedro Manique e Maria Cândida Proença, estudar a história local de certa região apresenta uma dupla faceta científica e pedagógica, pois pode ter um “papel decisivo na construção de memórias que se poderão inscrever no tempo longo, médio ou curto, favorecendo uma melhor relação dos alunos com a multiplicidade da duração” e, por outro, “é mais fácil a identificação, que ajuda a construir uma identidade, num espaço ou grupos mais limitados, do que em situações espaciais ou sociais mais latas que adquirem um carácter cada vez mais abstrato” (Manique & Proença, 1994, p. 25).

O meio histórico pode ser considerado como qualquer espaço onde o Homem tenha vivido e no qual tenha deixado vestígios que permitem hoje compreender como foi a vida humana noutras épocas (Manique & Proença, 1994).

Assim, o “ambiente histórico” pode ser apreendido nos arquivos, nas bibliotecas, nos museus e centros interpretativos mas também na observação de todos os elementos patrimoniais, que se revelam uma constante fonte de estímulos e um recurso que se pretende de carácter permanente para o estudo dos fenómenos históricos, na medida em que todas as manifestações humanas são passíveis de uma abordagem de âmbito local.

Compreender o passado é muito importante para a compreensão do presente e mesmo preparação do futuro (Mendes, 2000). A utilização do meio como recurso didático permite alcançar, simultaneamente, metas de carácter científico e didático-pedagógico, tais como a motivação dos alunos; por sua vez a observação do meio e a pesquisa promovem capacidades intelectuais como a análise, permitindo o método de investigação histórica exercitar outros processos científicos, como a formulação de situações hipotético-dedutivas; a interdisciplinaridade e as etapas que, tradicionalmente, caracterizam o trabalho historiográfico – a recolha, a heurística e crítica das fontes, respeitando os caracteres internos e externos, o tratamento de dados e, por último, a elaboração de uma síntese global (Manique & Proença, 1994).

Nesta linha, José Amado Mendes diz-nos que para *História Ciência* os objetivos da história local se resumem a dois: satisfazer as necessidades locais e alimentar a história geral. Por sua vez, para a *História Docência* no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de história deve-se valorizar e incentivar a presença da história local. Com efeito, existe uma relação intrínseca entre os métodos de ensino ativos e a história local, sendo, por isso, inúmeros os argumentos que podem ser utilizados para justificar o seu emprego no ensino, para além das vantagens face às questões relacionadas com o património cultural, a memória e a identidade (Mendes, 2000, p. 363-366).

Assim, para Manique & Proença (1994), o processo de investigação em história local, elaborado em contexto de ensino, é composto por seis fases distintas⁹ que correspondem aos vários passos

⁹ Segundo os autores, este processo deve seguir a seguinte ordem: 1. Tomada de contacto com o tema por parte dos alunos. Para o efeito, o professor deverá, em situação de aula, prestar uma série de informações sobre o assunto, na sua globalidade, e orientar os alunos sobre as atividades a desenvolver, os meios disponíveis, os objetivos a alcançar e os possíveis subtemas de trabalho, para além de ser o momento de proceder à formação de pequenos grupos. Este trabalho deverá ser, ainda, precedido ou acompanhado de visitas de estudo aos arquivos e bibliotecas

de um trabalho de projeto: inicia-se pelo primeiro contacto dos alunos com o tema, devendo o professor, em situação de aula, prestar um conjunto de informações sobre o assunto, a fim de orientar os alunos sobre as atividades a desenvolver, os meios disponíveis, os objetivos a alcançar e os possíveis subtemas do trabalho.

Com os alunos do 3.º CEB e do Ensino Secundário, na disciplina de História, podemos e devemos desenvolver estudos de história local, contudo, é importante não incorrer no tratamento de épocas muito remotas ou ainda não estudadas pelos alunos, daí que “não é aconselhável desenvolver trabalhos de arquivo antes do 9.º ano de escolaridade” (Manique & Proença, 1994, p. 30). No entanto, consideramos que se a componente local de, por exemplo, Pré-História ou a presença romana for muito relevante na comunidade valerá, certamente, a pena ser trabalhada. Assim, alguns estudos de história local podem incidir sobre os estudos de índole geográfico-natural, socioeconómicos, demográficos, de carácter político-institucional, sobre a igreja e os valores religiosos, de índole geográfico-natural, de âmbito cultural e das mentalidades e biográficos (podendo ser estudados no âmbito de visitas de estudo a arquivos e bibliotecas), tendo consciência de que cada uma destas ações didático-pedagógicas requerem a planificação da sua execução. Relativamente ao património edificado, ou seja, edifícios e vestígios de habitações, espaços de convívio e os espaços religiosos etc., o estudo deve ser didaticamente orientado, desenvolvendo-se ao longo de três fases que caracterizam o trabalho de projeto: a identificação e formulação do problema, o desenvolvimento do projeto e a apresentação de resultados e a avaliação final (Manique & Proença, 1994). Na primeira fase, deve ser selecionado o bem patrimonial a estudar. A seguir, a observação e a descoberta inicial do elemento

locais. 2. Concretizado o tema e definidas as regras metodológicas, o professor e os alunos estabelecerão um acordo sobre a forma de trabalhar, as atividades a desenvolver, os prazos e as formas de apresentação. 3. Efetuadas estas operações, cada grupo começará o seu trabalho por uma primeira abordagem do subtema, de modo a definir o seu conteúdo e limites (trata-se de um primeiro plano da investigação). 4. Em situação de aula o professor deve desenvolver cada um dos subtemas propostos, fornecer informações mais detalhadas e preparar o trabalho posterior (extra-aula). 5. Enquanto os alunos desenvolvem o trabalho de pesquisa, deverão ser realizadas com uma periodicidade pré-determinada a fim de se proceder à seleção, explicação e organização dos conceitos operatórios e da informação recolhida por cada grupo, como, também, estabelecer relações entre os diferentes subtemas de trabalho. 6. Elaboração da síntese final, velando o professor para que não ocorra grande dispersão por parte dos diferentes grupos. A intervenção do professor deve ser cuidadosa para evitar impor a sua própria interpretação ou visão. Embora tenha a obrigação de corrigir erros ou falsas conclusões, deve promover a autonomia dos alunos para que estes sejam os próprios construtores dos conhecimentos adquiridos e, por meio do seu trabalho, possam aperceber-se da especificidade do meio em que estão inseridos e sociedade que os rodeia, compreendendo a sua condição de agentes históricos. O professor manter-se-á num papel de informador e catalisador durante a elaboração do trabalho, facilitando materiais, velando pela correta definição e utilização de conceitos e evitando as divagações, de forma a que cada grupo se mantenha nos limites fixados para que não existam sobreposições (Proença & Manique, 1994).

patrimonial escolhido são o ponto de partida para a interrogação e para a formulação de hipóteses que irão orientar toda a pesquisa a desenvolver.

O trabalho com a História e o Património locais é também uma estratégia que pode fomentar um trabalho mais participativo dos próprios estudantes (Carvalho Santos, 2007). Estes podem construir conhecimentos a partir de recursos concretos, que lhes são familiares, contribuindo assim para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

2.2. A importância das tecnologias digitais e o seu emprego na didática da História

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

De facto,

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

Por exemplo, hoje, é possível recorrer a páginas *web* que disponibilizam tecnologia para dispositivos móveis, que, sem exigir conhecimentos de programação, permitem aos professores criar um projeto de *coding* (Nakamoto & Carvalho, 2020) na escola que pode potenciar o ensino e a aprendizagem dos alunos. A tecnologia do *coding*, enquanto ferramenta de trabalho, pode dinamizar o que e como se ensina, pois ao trabalhar com programação os alunos põem em prática competências transversais, nomeadamente no que respeita ao estudo, análise, interpretação e reflexão sobre temas e conceitos, numa primeira fase, e, numa outra, a criação de cenários, personagens e narrativas como pano de fundo em volta de determinado assunto. Não é exigido ao utilizador muitos conhecimentos de programação para levar o *coding* para a sala de aula, sendo que “a tarefa mais importante do professor é pensar em um projeto factível, desafiando os alunos a criar um aplicativo interessante sobre o assunto estudado, produzindo conteúdo” (Magalhães, Vichessi & Bárbara, s.d., *online*).

Reconhece-se, assim, a importância de capacitar os alunos de ferramentas TDIC, na medida em que estas são uma importante estratégia na preparação dos estudantes para o sucesso num mundo complexo e digital, e, através da leitura dos documentos de referência relativos ao Currículo de História, quer os gerais quer as *Aprendizagens Essenciais* (AE), denotamos a importância de capacitar estudantes com estas ferramentas.

Nesta análise, conferiremos maior destaque aos documentos das AE relativos à disciplina de História, pois estes, no nosso entender, são aqueles que melhor orientam a prática letiva dos docentes desta área do saber, ao apresentarem-se como estruturantes do Currículo dos alunos portugueses. Assim, é através da sua leitura os professores se inteiram acerca do nível de aprofundamento que devem conferir a cada conteúdo programático, numa uma lógica exploratória e interdisciplinar e, em simultâneo, identificar as principais atitudes, capacidades e conhecimentos que os seus alunos devem adquirir.

Contrariamente ao que se verifica no 1.º Ciclo e no 2.º Ciclos¹⁰, através da leitura das AE constatamos que a disciplina de História no 3.º CEB se apresenta como uma disciplina autónoma que prevê um conjunto de aptidões que os alunos de História do 3.º CEB e do Ensino Secundário sejam capazes de alcançar. Para mais, no que respeita a todos os anos escolares do 3.º CEB, estes documentos, ainda identificam as AE para cada tema do programa da disciplina, sugerindo as Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA), e, de entre as ACPA propostas importa destacar uma das transversais, nomeadamente a que se relaciona com a competência do saber científico, técnico e tecnológico, na qual se inclui, necessariamente, a de se saber trabalhar com as TDIC. O mesmo se sucede com as disciplinas de História A (10.º ano, 11.º ano e 12.º ano) e de História B (10.º ano e 11.º ano) e todas estas competências acabam por se articular de modo a contribuir para a construção do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, 2017), que define, desde 2017, os conhecimentos, competências e valores a serem adquiridos por todos os alunos que concluem a escolaridade obrigatória.

Por outro lado, a Comissão Europeia, em 2018, no âmbito da iniciativa *DigComp*, lançou um quadro de referência – o *Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores* (*DigCompEdu*), no qual definiu vinte e duas competências, estruturadas em seis áreas¹¹, a

¹⁰ No primeiro caso a disciplina de História integra a disciplina de Estudo do Meio e, no segundo, encontra-se incluída na disciplina de História e Geografia de Portugal.

¹¹ De acordo com o *DigCompEdu* foi, igualmente, desenvolvida uma ferramenta de autorreflexão *online* que permite aprender conhecer os pontos fortes de cada utilizador e melhorar o seu desempenho no que respeita às tecnologias

adquirir pelos docentes da Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário, Ensino Superior e Educação para Adultos, Formação Geral, Profissional e Educação Especial, em contextos de ensino não formal. Este documento visa que, segundo um modelo progressivo, os professores desenvolvam e avaliem a sua competência digital e, ao mesmo tempo, auxiliar os estados membros na promoção das competências digitais dos seus cidadãos, impulsionando a inovação na educação.

Atualmente, aos docentes são exigidas competências que ultrapassam a figura do tradicional pedagogo. Assim, são-lhes exigidas competências de cariz quer técnico quer social, a par de outras que envolvem as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, por forma a dotá-los de ferramentas que os ajudem a mobilizar os alunos recorrendo aos recursos digitais, pelo que acreditamos que os docentes de História também devem fazer parte deste leque, se considerarmos que também é seu objetivo conseguir um equilíbrio entre os conteúdos a lecionar, o nível e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e, evidentemente, as características dos alunos (Guimarães; Meneses & Cruz, 2013). Independentemente destes fatores, somos da opinião de que o sucesso dos alunos depende, também, do modo como o docente encara e explora os recursos digitais em pleno século digital, tendo em consideração que estes requerem sempre cuidados na sua utilização, e, por tal, devem ser sempre trabalhos previamente e ajustados à realidade letiva de cada docente.

O *DigCompEdu* enuncia, precisamente, a necessidade não só de o docente ter competências digitais para os diferentes momentos da sua atividade profissional, mas também a importância de conseguir auxiliar os estudantes a, também eles, desenvolverem as competências digitais necessárias quer à sua vida académica quer, posteriormente, profissional (Dias-Trindade & Ferreira, 2020).

Este processo e integração na prática letiva das escolas portuguesas tem vindo a verificar-se de forma positiva nos últimos anos, embora alguns docentes ainda sintam receio de recorrer às TDIC. Neste sentido, esperamos poder contribuir, de algum modo, para o desbloquear destes receios, apresentando uma proposta didática que se insere no programa de História B, do 10.º ano de escolaridade, desmistificando alguns dos entraves comumente apontados por alguns professores, pois potencializar as TDIC nas aulas de História, como uma nova forma de transmitir conhecimento histórico, articulando-as transversalmente com o currículo pode, efetivamente,

digitais no processo ensino-aprendizagem. Essa ferramenta foi validada para a população portuguesa (Dias-Trindade, Moreira & Nunes, 2019).

ser garante de uma aprendizagem significativa, principalmente se apelarem à interação e participação ativa dos alunos neste processo, ao mesmo tempo que constroem conhecimento.

Neste sentido,

Enquanto educadores, há que 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 (Trindade, 2014, p. 3-4).

Porém, reconhecemos que integrar as TDIC em contexto letivo implica um complexo desafio para qualquer docente, na medida em que este terá de ter em consideração os meios tecnológicos disponíveis no estabelecimento de ensino e na comunidade escolar onde se encontra inserido, e que nem sempre conseguirá alcançar os objetivos que estabeleceu.

É, pois, de um projeto que procura colocar em prática uma efetiva interligação de conteúdos científicos, competências de trabalho *onlife* (ou seja, num entrelaçar do que é presencial com o virtual) e práticas de aprendizagem ativas e construtivistas que tratamos neste trabalho.

2.3. História e património dos Açores no século XIX

A Revolução Industrial, iniciada em Inglaterra nos finais do século XVIII, afirmou-se e expandiu-se ao longo do século XIX, nomeadamente na Europa, na América e no Japão, tendo-se verificado um desenvolvimento do capitalismo industrial e financeiro. Decorrente da Industrialização e do Liberalismo surgiu uma nova sociedade de classes, dominada quer pelo proletariado quer pela burguesia, sobretudo graças ao espírito capitalista dos empresários e investidores, cujo objetivo passava pela produção em maior quantidade e diversidade, com melhor qualidade e de modo mais rápido, a fim de chegar a mercados cada vez mais alargados.

Este alargamento dos mercados, facilitado pela maior facilidade de transporte, contribuiu para o aumentar da produtividade, e, no caso açoriano, como consequência da Revolução Industrial, as atividades de transformação das matérias-primas, passaram por um processo de mudança que permitiu o desenvolvimento, a mecanização, a especialização e a produção em massa, se atendermos a que a industrialização é, de facto, um processo cumulativo que assenta no emprego intensivo de máquinas, permitindo, por isso, produzir bens de consumo a custos decrescentes. Não indiferente a uma elite de homens açorianos, a Revolução Industrial teve um grande impacto na economia açoriana do século XIX, traduzindo-se num efetivo aumento da produtividade, na menor dureza do trabalho executado pelo capital humano e na substituição

das importações pela produção das indústrias locais, bem como pelo crescimento das exportações dos ramos de atividade mais desenvolvidos.

Como verificaremos, embora de forma limitada, a Industrialização também se verificou nos Açores a passos largos, levando a que a indústria açoriana conhecesse importantes transformações, pois, na primeira metade século em questão, as indústrias que existiam ainda eram artesanais e realizavam-se principalmente em oficinas onde laborava o mestre e um ou dois aprendizes, manufacturava-se o linho e a lã, faziam-se cestos de vime, chapéus de palha, louças de fabrico grosseiro, moíam-se os cereais com atafonas ou com moinhos, em que se usava a força hidráulica ou a do vento, fabricava-se o vinho, destilava-se a aguardente, etc., ou seja, todo um conjunto de atividades próprio de uma economia pré-industrial.

No contexto açoriano é possível recorrer, assim, à componente local e aliá-la ao ensino da História, se considerarmos a importância do seu vasto património histórico, que remonta, primeiro, à descoberta e povoamento das ilhas e, depois, ao período que compreende os séculos XVII a XX. Face a esta cronologia, destacamos, neste trabalho, a importância do século XIX, especificamente na ilha de São Miguel e no concelho de Ponta Delgada, pois após o período que compreende a Guerra Civil Portuguesa (1828-1834) e a Revolução da Maria da Fonte (1846) foi formada a Junta Governativa no Distrito de Ponta Delgada, tendo-se-lhe sucedido um vasto leque de transformações políticas, sociais e económicas que acabaram por marcá-la profundamente no virar do século, não só na ilha de São Miguel como em todas as restantes ilhas do arquipélago, pois “as ilhas dos Açores são um observatório privilegiado para compreender o fenómeno da evolução da historiografia local e regional, na época contemporânea” (João, 2012, p. 75).

Estudar os Açores e, conseqüentemente, a cidade de Ponta Delgada no século XIX, implica abordar temas-chave, como são exemplo o Ciclo da Laranja, o Porto de Ponta Delgada e as locomotivas inglesas que prestaram auxílio na sua construção, os jardins do Palácio José do Canto e os portais de quintas, mirantes e torreões localizados na freguesia da Fajã de Baixo, aspetos que se cruzam, inevitavelmente, entre si e que vão ao encontro de questões relacionadas com a História Económica Local, o Património Edificado, a História da Arte e a Arquitetura. De seguida, abordaremos, brevemente, cada um destes tópicos de modo a justificarmos o melhor possível a nossa opção, tendo em conta que este tema permitia conjugar os conteúdos do programa de

História B do 10.º ano¹² com a História da cidade de Ponta Delgada no período em apreço numa perspetiva local. No entanto, por se revelar necessário, estabelecer-se-á a ligação entre o que se passava a nível nacional para compreendermos o local.

Assim, nos Açores, a adoção de um modelo agroexportador responsável pela sucessão de culturas agrícolas destinadas à exportação e pela promoção da oferta de serviços de navegação contribuiu para a sua precoce integração na economia do Atlântico e para alguma prosperidade. O século XIX foi o século da afirmação, mas, também, o da decadência da *economia da laranja* – período áureo da história das ilhas. No decorrer deste século, os lucros da venda de laranja para o Reino Unido foram investidos na construção de um porto na ilha de São Miguel e na realização de vários investimentos no arquipélago. Contudo, a decadência da sua exportação não só fomentou a reivindicação autonomista, como estimulou um ambicioso projeto agroindustrial, assente nas culturas do ananás, beterraba, tabaco, chicória, batata-doce e chá.

De qualquer modo, segundo a historiadora Fátima Sequeira Dias, em História Económica referem-se as permanências e as estruturas como fenómenos que se vão mantendo ao longo de gerações, integrados no chamado tempo-longo, fenómenos esses quase imutáveis, por não terem mudança aparente, apesar dos solavancos da conjuntura recheada de acidentes e incidentes pertencentes ao tempo curto. No caso da História dos Açores, estas permanências são inúmeras e projetam-se ao longo de gerações, muitas vezes de forma inalterada (Dias, 2008, p. 10).

A historiografia tradicional apresenta os “ciclos” agrícolas deste arquipélago como responsáveis por períodos de grande prosperidade. Observando o comportamento da economia durante o “ciclo da laranja” verifica-se que uma parte dos rendimentos provenientes da sua exportação foi investida na construção da doca de Ponta Delgada, enquanto “a parte restante foi investida nas próprias quintas, na construção de palácios, na plantação de jardins botânicos, na aquisição de muitos artigos de luxo, na realização de inúmeras viagens ao estrangeiro [...]” (Dias, 2008, p. 13). Assim, durante o século XIX, o dualismo da sociedade insular manifesta-se pela dicotomia entre a preservação de uma economia essencialmente agrícola e uma frágil vivência cidadina fechada nos polos de economia urbana como é exemplo o caso de Ponta Delgada.

¹² A investigação aqui apresentada vai ao encontro do Módulo 2 (Do Antigo Regime à Afirmação do Liberalismo), especificamente ao Tema 3 (As revoluções liberais e a rutura com o Antigo Regime) – A ação reformadora de Mouzinho da Silveira e as repercussões do nacional (Continente Português) para o local (Açores).

A cidade de Ponta Delgada, conhecida pelas suas terras de culturas destinadas, inicialmente, ao autoconsumo, e, mais tarde, à exportação, apresenta-se, neste período, como uma cidade de pequena dimensão, apesar de, tal como se verifica ainda hoje, continuar a possuir o maior índice populacional do arquipélago. Durante o século XIX, os setores secundário e terciário têm uma representação diminuta, embora o último se destaque do primeiro devido ao comércio retalhista, comum nas sociedades pré-industriais. Fátima Sequeira Dias destaca que, tal como demonstrou Vitorino Magalhães Godinho (1977), esta tradição rural se verificou entre a população portuguesa na época, pelo que, com quase cerca de quinze mil habitantes, a cidade se encontrava “colocada em oitavo lugar no universo urbano português” (Dias, 2008, p. 15), não adquirindo meios que lhe permitissem desencadear efeitos de duração prolongada quanto à população micaelense, outrora “considerada a mais dinâmica e empreendedora do arquipélago” (Dias, 2008, p. 15). Todavia, a forte prosperidade e conseqüente riqueza agrícolas determinaram a produção de culturas destinadas, como vimos, à exportação, das quais se destacam, primeiro, a laranja e, posteriormente, o ananás, motivadas pela riqueza dos solos e pelo clima, mas especialmente no baixo custo e na abundância do trabalho agrícola.

Por seu turno, uma parte significativa da obra historiográfica de Maria Isabel João tem como pano de fundo os Açores e a problemática da identidade regional e as suas conseqüências nos movimentos autonómicos do arquipélago, nomeadamente no século XIX. Assim surge a obra *Os Açores no século XIX – Economia, Sociedade e Movimentos Autonomistas*, considerada a primeira grande obra de reflexão conjunta sobre o século XIX nos Açores, segundo a qual o espaço é a base da sociabilidade e, para mais, o espaço local alicerça o conjunto de toda uma comunidade, o que permite moldar os indivíduos. Assim, nos Açores, “os lugares e as paisagens marcam de forma indelével os indivíduos, mas é a vivência no seio de uma comunidade pouco permeável às mudanças e virada para si própria, como o são todas aquelas que vivem sob o desígnio da ruralidade, que as marcam e caracterizam profundamente” (João, 1991, p. 20).

Estudar aprofundadamente os Açores permite globalizar o conhecimento e, em simultâneo, promover a unificação do território português através do conhecimento, pois as ilhas que formam este arquipélago valorizam o todo nacional. Portugal é encarado como uma nação formada pelo território situado na Península Ibérica e pelos arquipélagos dos Açores e da Madeira, cuja identidade é indestrinçável da sua vocação marítima e atlântica. Contudo, a integração das ilhas no todo nacional não se fez sem algumas vicissitudes e a unidade que resulta

da identidade etnocultural existente entre os açorianos e o resto dos portugueses, é, na opinião desta historiadora, quebrada pela descontinuidade que os separa do Continente português.

A nível administrativo, as políticas historicamente seguidas pelos governos contribuíram para aprofundar este distanciamento, dado que as ilhas foram severamente tratadas, no decurso do século XVIII, como colónias e conotadas como adjacentes, levando, portanto, bastante tempo a traduzir-se num tratamento coerente. Porém, a verdade é que, na prática, não deixavam de ser tratadas como uma espécie de excrescência do retângulo ibérico, sendo vistas como tal pela administração central e pela elite portuguesa que refletia sobre os problemas nacionais, ou seja, do Continente.

Cabe ressaltar que estes problemas económicos, sociais e administrativos verificados nos Açores, durante o século em apreço, não são substancialmente diferentes das outras regiões do país e, por isso, contrariamente à tendência comum, a análise da história do arquipélago não pode ser realizada per se, requerendo uma contextualização no plano nacional e, portanto, num espectro mais alargado, por meio de um estudo comparado.

Analisar estes aspetos segundo o prisma da inserção dos Açores no espaço atlântico é, igualmente, importante, dado ser imprescindível abordar o modo como os seus contactos se estabeleceram com o Mundo durante o século em estudo. De facto, a inserção dos Açores no espaço atlântico é fundamental para compreender, pelo menos, dois problemas estruturais da sua história: um é a especialização das ilhas em determinados tipos de produção, com carácter cíclico, para abastecer os mercados externos, e, o outro, o êxodo constante da população açoriana, ao longo dos séculos, em direção ao Continente americano. Contudo, a perspetiva de Maria Isabel João (1991) é totalmente oposta ao determinismo geográfico dos Açores enquanto arquipélago e, por isso, demarca-se das posições que muitas vezes alguns historiadores procuram estabelecer no que respeita ao ambiente natural e ao modo de vida das populações de dada região.

Se entendermos que a identidade regional, tal como a nacional, se exprime através da consciência que um povo tem acerca de si próprio e da solidariedade que é capaz de demonstrar em certos momentos, então, os açorianos estão bem longe de a possuir na última década do século XIX, ainda que se torne difícil determinar estas características e aproximá-las do resto dos “outros” portugueses considerando que as opiniões divergem e contradizem-se. A construção desta consciência, no caso dos Açores, foi lenta e difícil e, especialmente, se tivermos em consideração que esta dificuldade se verifica, ainda, aos dias de hoje, pois, no último quartel do

século XIX, somente alguns elementos da elite político-intelectual açoriana adotam posições expressivas de uma consciência regional que não se deixa ficar pela escala arquipelágica. Devido ao facto de não existirem diferenças socioculturais suficientemente marcantes, que permitam distinguir os açorianos dos “outros” portugueses dada a divisão insular, Maria Isabel João (1991) aponta que os movimentos autonomistas não chegaram a assumir nenhuma preponderância e que, em consequência, não se traduziram em nenhuma expressão cultural e, ainda menos, conseguiram promover a unidade política indispensável ao regionalismo.

Estudar os Açores durante o século XIX requer, ainda, procurar o motivo do percurso dos movimentos autonomistas açorianos por caminhos que percorrem a geografia, a descontinuidade e a interação no espaço atlântico que, no seu conjunto, possibilitaram estabelecer relações de certo modo autónomas e diretas com diversos países e, ao mesmo tempo, ser atraído pela velha potência marítima. Todavia, torna-se evidente que estes fatores não podem ser separados de um outro conjunto de questões que se prendem com o modo como o arquipélago se foi integrando no espaço nacional a nível político e, por este motivo, passamos a entender que o cerne desta problemática é, afinal, a relação entre a insularidade e a integração dos Açores no contexto nacional, questão na qual a geografia e a problemática político-económica acabam, naturalmente, por se intercetar.

Do ponto de vista cronológico o período que compreende a primeira revolução liberal e os últimos anos do século XIX marca um período de viragem a nível nacional e que é particularmente importante para os Açores, atendendo ao envolvimento das ilhas nas lutas liberais e ao considerável impacto que tiveram na população e, especificamente, na elite local, ao marcar decisivamente o futuro do arquipélago. Por outro lado, o final do século XIX compreende uma fase de mudança, tanto no Continente português como no arquipélago dos Açores uma vez que, a 2 de março de 1895, o distrito de Ponta Delgada obteve a primeira organização administrativa especial.

Concluimos, assim, que, primeiro, através do estudo destas temáticas, as quais procuram evidenciar os grandes problemas dos Açores no século XIX, conseguimos traçar um quadro interpretativo que nos permite analisar a realidade da sociedade açoriana globalmente. Por fim, se analisarmos a forma como o problema da insularidade e da integração dos Açores no Mundo, em oposição ao lugar-comum da insularidade *versus* isolamento, percebemos que o arquipélago conseguiu integrar-se no Mundo pois o mar, mais do que um fator de isolamento, foi um elo de ligação aos Continentes, dada a posição geoestratégica do arquipélago face a importantes rotas

internacionais desde os tempos iniciais da expansão portuguesa e europeia. Neste sentido, apercebemo-nos que a especialização da economia das ilhas em produções destinadas à exportação e a relativa importância de Ponta Delgada como porto de escala, durante o século XIX, possibilitaram uma forte ligação regular com a Europa e a América do Norte e do Sul.

2.3.1. O Porto de Ponta Delgada

No decorrer do século XIX a grande movimentação de navios, destinados tanto à entrada como à saída de bens comerciáveis e ao transporte marítimo de passageiros, exigiu a construção de um porto artificial apropriado, uma vez que o mar era, assim, visto, como a principal via de ligação entre o arquipélago e o resto do mundo. Outrora, até à sua construção, a carência deste género de infraestruturas fomentava a navegação de cabotagem, tanto no seio da ilha como no do arquipélago, considerada uma “navegação suicida” (Dias, 2008, p. 111) para os proprietários autóctones.

Inicialmente, o primeiro projeto de construção do Porto de Ponta Delgada, visava acolher os navios que atravessavam anualmente o Atlântico. Contudo, o elevado fluxo comercial verificado durante o século em estudo, marcado, como vimos, por um modelo agroexportador assente na oferta de culturas agrícolas destinadas ao mercado externo, fomentou a integração dos Açores naquele que é considerado o primeiro sistema económico do Atlântico¹³. Ainda que a população micaelense pelejasse pela construção de um porto novo e adequado, a verdade é que, apesar de extremamente perigosa, a baía de Ponta Delgada não se afastava do interesse de muitos velejadores e navegadores, devido à grande oferta.

Assim, é inegável que a segunda fase de construção do porto de Ponta Delgada foi a obra de maior envergadura no arquipélago dos Açores até aos finais do século XIX, daí ser comum entre os historiadores o uso dos adjetivos “colossal”, “gigantesca” e “extraordinária” para a caracterizar (1854, citado por Dias, 2008).

2.3.2. Ciclo da Laranja

¹³ Cf. Vitorino Magalhães Godinho (1961). Os descobrimentos e a economia mundial. Lisboa Editorial Presença, 2.ª ed., 3.º vol., 1982, citado por Dias, 2008, p. 113.

Embora a produção de laranja no arquipélago dos Açores remonte ao século XVI, período em que se registam algumas culturas na ilha de São Miguel, a produção deste género destinada à exportação só teria o seu início durante o século XVIII, como meio de enriquecimento dos proprietários micaelenses, pelo que, desde então, passou a ser considerada como uma importante fonte de prosperidade da ilha.

Para Fátima Sequeira Dias (2008) a produção e a comercialização de laranja foram responsáveis por um período de grande prosperidade económica no arquipélago dos Açores, e, pelo facto de os investimentos relacionados com a exportação deste bem terem sido tão importantes no “tecido socioeconómico insular, [tornou-se] comum designar o período que vai sensivelmente de 1750 a 1870, como «o período da laranja», «ciclo da laranja», «época da laranja» ou «economia da laranja»” (Dias, 2008, p. 58). Assim, para a investigadora, a importância deste momento singular da economia açoriana reside, essencialmente, no surto de uma mentalidade empresarial e na formação de uma elite económica autóctone responsável pela comercialização da produção das suas quintas, embora não se tenha conhecimento do tipo de laranja dominante dos consumidores ingleses.

Todavia, a partir dos anos cinquenta, as laranjeiras da ilha de São Miguel passaram a definhar, a par de uma fugaz depreciação deste fruto devido às novas práticas agrícolas introduzidas. Por outro lado, os proprietários destas unidades de produção deparavam-se na constante necessidade de investir nas mesmas, de modo a fazer face às exigências com a produção destinada à exportação. Ainda assim, a laranja era “transportada para a cidade onde ficava guardada em armazéns particulares até à chegada do barco” (Dias, 2008, p. 36), mas a carência de um porto de abrigo próprio a este tipo de comércio “obrigava a que os veleiros [ancorassem] longe da costa, onde, a transbordo, recebiam cargas de cem a duzentas caixas de laranja transportadas em barças que eram propriedade dos comerciantes citadinos” (Dias, 2008, p. 36).

Em síntese, cabe relevar, neste friso cronológico, as duas primeiras décadas, uma vez que a exportação deste género alimentar se encontrava a cargo dos comerciantes ingleses e americanos, enquanto, mais tarde, se verificou um aumento de outros agentes económicos implicados no seu tráfego, nomeadamente os agentes económicos locais. Entre uma fase e a outra, podemos, ainda, falar naquilo que a historiografia classifica como «a fase experimental do comércio da laranja» e, entre as exigências do mercado londrino até ao advento das companhias exportadoras de laranja, denota-se uma possante separação entre os interesses comerciais dos

proprietários das quintas de produção, dos comerciantes, conhecedores do tráfego comercial do atlântico, e, por fim, dos próprios consumidores.

2.3.3. As locomotivas

Conscientes do valor histórico e patrimonial a Administração dos Portos das Ilhas de São Miguel e Santa Maria, S. A. requereu, em 2008, a recuperação de duas locomotivas de bitola larga e única¹⁴, datadas do século XIX. Contudo, os trabalhos não vieram a concretizar-se como planeado, tendo sido aplicadas apenas medidas preventivas de preservação, e, atualmente, encontram-se guardadas nas oficinas do porto de Ponta Delgada, em virtude de um prolongado período de imobilização a que foram sujeitas.

Estes maquinismos¹⁵, com origem em Inglaterra, na Era do Vapor¹⁶, viajaram até aos Açores e acabaram por desempenhar um papel de fulcral importância no emergir da economia da ilha de São Miguel. Com efeito é na utilização da sua força originária – o vapor – que reside a particularidade e raridade destes equipamentos e acreditamos que uma vez colocadas a circular segundo a sua traça original constituirão uma das principais atrações turísticas dos Açores neste período histórico, principalmente se atendermos a que o seu tipo de construção, isto é, de bitola larga e única, as torna únicas no mundo.

Para entendermos a sua importância no emergir do modelo económico agroexportador da ilha de São Miguel, temos, obrigatoriamente, de recuar à construção da linha do Porto de Ponta Delgada e, em simultâneo, do seu molhe, em 1861. Embora na época fosse impensável recorrer a este género de locomotivas como meio de transporte público, a verdade é que o seu valor se prende com questões que respeitam à construção e à manutenção. Para tal, estavam disponíveis três locomotivas a vapor e trinta e nove vagões para trazer pedras de uma pedreira próxima ao porto¹⁷, mas a linha só funcionava, se necessário, para a manutenção do molhe e a última vez de que há registos foi em 1973.

¹⁴ Construídas de acordo com o conceito de bitola Brunel, i.e., em que a largura entre a via é de 7'01/4”.

¹⁵ Maquinismo 1 – Locomotiva *The Falcon Engine & Car Works n.º 165 de 1888*; Maquinismo 2 – Locomotiva *The Black Hawthorn n.º 766*.

¹⁶ I.e., em plena Revolução Industrial.

¹⁷ A locomotiva a vapor *The Nielson & Co. n.º 697*, construída em 1861, foi a última das três a vir, em segunda mão, para os Açores, pois até então era utilizada para o mesmo fim em *Holyhead*. A n.º 2 (a supramencionada *The Black Hawthorn n.º 766*) foi construída algures entre 1880 e 1888 e a n.º 3 (a *The Falcon Engine & Car Works n.º 165*) em 1888.

2.3.4. O jardim José do Canto

Até ao último quartel do século XVIII, a tradição de construir jardins na ilha de São Miguel mostrou-se muito incipiente. Os jardins eram, segundo a historiadora Isabel Soares de Albergaria (2000), as pequenas salas de verdura, encerradas dentro de quatro paredes, destinadas ao cultivo das hortaliças, flores, plantas aromáticas e medicinais.

Em 1842, José do Canto (1820-1898) projeta a construção de um amplo palacete e de um amplo jardim, cuja “extensão e riqueza ultrapassava tudo o que até então se tinha construído na ilha” (Albergaria, 2000, p. 111). Trata-se de uma obra que à luz da época foi batizada como inovadora, na medida em que seguia as linhas do “moderno estilo europeu” e atestava a “mudança de gosto e o amadurecimento estético de uma classe de encomendadores que se opõe [...] às soluções de embelezamento adotadas pelos homens do primeiro liberalismo nas suas quintas de regalo”¹⁸.

O primeiro contrato para a construção foi firmado com o arquiteto inglês David Mocatta (1806-1882), a quem encomendou o risco do jardim e da nova casa que viria a substituir a antiga. Assim, em 1845, chegam os primeiros desenhos acompanhados de um longo relatório no qual o arquiteto “expõe detalhadamente a situação de cada uma das peças, caracterizando-as nas suas dimensões funcionais e estéticas (Albergaria, 2000, p. 114).

Apesar dos desenhos recebidos, a construção do edifício foi abandonada e José do Canto opta por “integrar as ruínas na cenografia do jardim”, cujo projeto de Mocatta, já em curso, passou a servir apenas como esquema básico do sucessivo trabalho dos *plantsmen* contratados em Londres como é o caso de George Brown (1813-1881), posteriormente substituído pelo botânico escocês Peter Wallace. Após a partida do último, o jardim ficou a cargo do jardineiro profissional inglês Alexander Reith, cujo trabalho viria a conferir uma conjugação botânica entre a flora estrangeira e a flora açoriana, tendo-o seguido, ainda, outros profissionais da área.

Todos os elementos deste jardim ao longo do século XIX limitaram-se ao princípio de estabelecer as ideais condições para o desabrochar sucessivo de cuidadas coleções de plantas, segundo um modelo simplista, cujos elementos delineadores dos percursos do jardim são bastante escassos, contradizendo a tradicional importância funcional e simbólica de alguns elementos. A título de exemplo, ao invés do sistema de águas inicialmente previsto no projeto de Mocatta, no seu lugar foi construído um “vale húmido e rochoso destinado à vegetação de fetos arbóreos e outras

¹⁸ Cf. Isabel Soares de Albergaria (2000). *Quintas, Jardins e Parques da Ilha de São Miguel 1785-1885*, p. 111.

plantas tropicais (Albergaria, 2000, p. 123). Hoje, este jardim integra o circuito turístico dos jardins de Ponta Delgada, dada a sua riqueza botânica.

2.3.5. Portais de quintas, Mirantes e Torreões na Fajã de Baixo

Embora os Açores não reúnam as condições favoráveis ao cultivo de produtos mediterrânicos, a presença de laranjeiras é conhecida desde o século XVI. De qualquer modo, durante o século XVIII verificou-se, como vimos, uma forte especialização, e, no decurso dos séculos, a laranjeira passou a ocupar um lugar de destaque no Ocidente, quer como árvore de fruto quer como elemento ornamental.

Isabel Soares de Albergaria (2000) afirma que, com a «economia da laranja», verificam-se alterações paisagísticas a nível da arquitetura na ilha de São Miguel, pois o desenvolvimento do comércio dos citrinos e o seu conseqüente progresso económico permitem aos grandes senhores, na primeira metade do século XIX, construir “quintas de luxo” e construir jardins no seu interior segundo o modelo do pitoresco paisagístico¹⁹. Neste contexto, começam a surgir nos arredores de Ponta Delgada as denominadas «quintas da laranja», circundadas por “altos e intermináveis muros de basalto” (Albergaria, 2000, p. 57) que as abrigavam e as protegiam, permanecendo nos dias de hoje um vasto conjunto de vestígios arquitetónicos deste período por entre a paisagem. Estas características estruturas permitem interpretar este período da História açoriana a nível funcional e decorativo, nas quais “uma nova utensilagem recreativa e ostentatória aponta para orientações do gosto de carácter burguês” (Albergaria, 2000, p. 58), precocemente denotadas a partir dos portais de acesso à quinta, “cujas formas simples [...] contrastam com a retórica decorativa [...] dos antigos portões dos solares e quintas morgadias (Albergaria, 2000, p. 59) e nos muros, arruamentos, portões, escadarias e mirantes que organizavam o seu interior em *quartéis* de laranja.

A Fajã de Baixo, pequena freguesia do concelho de Ponta Delgada, ostenta uma vasta riqueza patrimonial relativamente ao período do «Ciclo da laranja», que como elemento identitário dos micaelenses parece ter caído no esquecimento. Urge, pois, revalorizar os elementos arquitetónicos das antigas “quintas da laranja”, como são exemplo os portais, os mirantes e os

¹⁹ Cf. Mónica Carvalho Benevides (2013). *Portais de Quintas, Mirantes e Torreões – Elementos da Arquitectura da “Economia da Laranja” na Fajã de Baixo, ilha de S. Miguel*. Dissertação apresentada na Universidade dos Açores para obtenção de Grau de Mestre em Património, Museologia e Desenvolvimento, Vol. I. Ponta Delgada, p. 51-55.

torreões deste património edificado no século XIX. Geralmente, nestas construções, os mirantes e os torreões ocupavam a área central do terreno, tratando-se, segundo os historiadores de arte, de peças alvenaria “assentes em sólidos arcos de volta inteira e servidas por uma larga escadaria de dois lanços” (Albergaria, 2000, p. 61).

Por tal, como referem Isabel Albergaria e Igor França,

Enquanto pontos de vista privilegiados, como locais polarizadores de percursos e marcos visuais na paisagem, os mirantes e *torres da laranja* são elementos diferenciados e potenciadores de leituras culturais sobre o território, constituindo um capital turístico-recreativo muito interessante, que se pode concretizar com o estabelecimento de passeios guiados, à semelhança do que se faz nos centros históricos das cidades, ou mesmo no estabelecimento de roteiros (Albergaria & França, 2011, p. 175).

Ainda a respeito dos vestígios arqueológicos destes elementos arquitetónicos, Mónica Carvalho Benevides (2013), diz-nos que é possível identificar vestígios dos antigos pomares e terrenos de cultivo incrementados com a economia da laranja, dos quais se destacam os da Quinta do Torreão das Teimosas, da Quinta da Bela Vista, do Solar de Santo António, do Palacete do Barão de Santa Cruz, da Vivenda “Nostra et Amicorum” (atual plantação de ananases de Augusto Arruda) e da Quinta da Abelheira de Cima.

2.3.6. A revolução liberal portuguesa e a formação da burguesia liberal açoriana

Na senda da herança política e administrativa do Antigo Regime e das medidas liberais podem ser explicados alguns movimentos, de cariz essencialmente político, verificados durante o último terço do século XIX, nos Açores. Exemplo é a desmesurada concentração populacional, na cidade de Ponta Delgada, de uma “pequena oligarquia de antigos fidalgos e de novos burgueses” (Albergaria, 2000, p. 64) que, enriquecidos pelos lucros da exportação da laranja para o mercado inglês, abraçaram um projeto inovador.

Orientada no sentido de acabar com os privilégios das oligarquias formadas durante o Antigo Regime, a legislação vintista, nomeadamente a de Mouzinho da Silveira e a subsequente, empreenderam a construção do Estado-nacional. A revolução liberal portuguesa desencadeou uma profunda e complexa panóplia de consequências políticas e sociais, embora não nos debruçaremos neste trabalho nas duas grandes etapas que podem ser analisadas, para este período, nos Açores. Consideramos, todavia, importante referir que “as condições socioculturais

dominantes nos Açores [...] não eram de modo algum favoráveis à propagação das ideias liberais” (João, 1991, p. 218), ainda que o impacto deste moroso e árduo processo seja bastante notório, caracterizando-se por conflitos internos no seio da sociedade micaelense que opuseram «realistas» e «constitucionais» que deixaram profundas marcas no seio da sociedade açoriana. Mas a verdade é que os Açores acabaram por desempenhar um papel preponderante aquando da implantação do regime liberal no país, tendo, por tal, sido a sede do governo de Portugal por um curto período, marcando indubitavelmente a ação política das elites locais.

Para Isabel Soares de Albergaria (2000) o liberalismo acabou por vir a conferir um suporte ideológico favorável à inovação e ao avanço das propostas estéticas das propriedades destes fidalgos e novos burgueses, pelo que a tradição e a inovação se tornam indissociáveis na análise desta problemática, que entrelaça tanto aspetos da vida social como da cultural, sem que se verifique um ambiente propício à modernização. Por sua vez, não nos podemos esquecer que a descontinuidade geográfica e a grande distância em relação ao Continente português criaram, como é apontado pela generalidade dos historiadores açorianos, o ambiente necessário para o desenvolvimento de uma consciência de diferença e de insularidade.

Na segunda metade do século XIX, esta consciência de insularidade, por reivindicações político-administrativas de cariz autonomista, traduziu-se no acentuado interesse das elites açorianas pelo conhecimento da sua terra e pelo patriotismo local, potenciados pelos contactos com o exterior dada a posição estratégica das ilhas, o que permitia manter “as pequenas minorias informadas dos movimentos culturais e políticos europeus, tendo alguns açorianos a disponibilidade e a formação necessárias para transpor estas ideias para os Açores” (João, 2012, p. 75).

É frequente indicar-se Jacinto Inácio Rodrigues da Silva (1785-1868) como o principal representante do liberalismo micaelense, mais conhecido por Barão da Fonte Bela, devido ao seu forte espírito capitalista e empreendedor. Falamos de uma personalidade micaelense que se interessou quer pelo investimento na produção e na exportação de laranja quer pela armação de navios que assegurassem o seu comércio, e, ainda, pela atividade bancária.

Por outro lado, Duarte Borges da Câmara Medeiros (1799-1872), futuro Visconde da Praia, foi um grande senhor e administrador, tanto que conseguiu aumentar a dimensão do seu património através de aquisições de bens nacionais e de penhoras de empréstimos, mas, contrariamente à ação do Barão da Fonte Bela, este descendia de uma linhagem da fidalguia micaelense, daí a sua forte posição face à causa liberal.

O Morgado Manuel de Medeiros da Costa Canto e Albuquerque (1798-1847) foi outra proeminente figura do liberalismo insular. Conhecido na sua época como o *Barão das Laranjeiras*, hoje é reconhecido como o “pioneiro do cultivo da laranja em grande escala” (Albergaria, 2000, p. 67), não descurando o facto de ter participado ativamente na primeira revolução liberal e de, mais tarde, ter conquistado posições na governação da ilha de São Miguel.

Por fim, o Morgado José Caetano Dias do Canto e Medeiros (1786-1858) é outra das referências relativas a esta burguesia liberal, tendo desempenhado funções como administrador de uma casa morgadia e, tal como os anteriores, senhor da laranja micalense, mas a estas características ainda lhe podemos acrescentar outra que lhe valeu grande responsabilidade pública – o seu espírito liberal.

Contudo, destacamos que o que nos cabe, neste trabalho, é analisar como se caracterizou a história dos Açores no século XIX, em estrita articulação com planos global, nacional, regional/local, pelo que não nos debruçámos num estudo mais pormenorizado acerca da formação desta elite local açoriana. De qualquer modo, interessa-nos, igualmente, perceber as dinâmicas criadas entre estas elites e o exterior, atendendo à prosperidade económica gerada pelo comércio da laranja entre os Açores e Inglaterra, e, a este respeito, Maria Isabel João (2012) refere que a vida intelectual desta elite local girava em torno da imprensa que se foi expandindo na segunda metade da centúria e da formação de Grémios Literários, etc., que deixavam bem patente o espírito do século. Assim, é importante salientar a importância e a continuidade dos estudos históricos levados a cabo pelas gerações liberais nas ilhas dos Açores, ao seguirem uma longa tradição baseada nas corografias e nas monografias locais, uma vez que muitas destas obras historiográficas “deram um impulso fundamental ao conhecimento da história dos Açores, dominado pela preocupação de resgatar memórias que, de outro modo, corriam o risco de ficar sempre no esquecimento” (João, 2012, p. 91).

Em suma, apercebemo-nos de que o ideário liberal micalense abraçou profundamente os ideais liberais de progressão espiritual e material provindos do Iluminismo e que os mesmos fomentaram o investimento na agricultura e na indústria micalenses, ao ponto de esta transformação económico-social abranger as camadas mais abastadas e os contactos destes agentes económicos envolvidos no comércio da laranja com o exterior, que lhes valeram outras formas de aquisição cultural e de bens de consumo luxuosos.

CAPÍTULO III – QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS, METODOLOGIA DE TRABALHO E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

3.1. Questão de investigação e objetivos

O presente projeto tem como objetivos verificar se as metodologias ativas de produção de conteúdos contribuem para o desenvolvimento de competências, quer na área disciplinar da História, quer no que diz respeito às “competências para o século XXI”, e avaliar de que modo esta interação entre História Local, Memória e Recursos Digitais pode contribuir para a produção de conhecimento histórico, de modo a permitir aos alunos aprendizagens significativas e transversais ao seu processo de formação.

A informática aplicada à educação, enquanto ferramenta de trabalho, pode permitir aos alunos uma aprendizagem ativa, pelo que, progressivamente, se tem vindo a verificar mudanças culturais no sistema educativo e na didática de cada disciplina que perfaz o currículo dos alunos. De acordo com Dias-Trindade e Carvalho, os professores de História deparam-se, muitas vezes, com a dificuldade dos alunos em “analisar documentação e extrair da mesma informação necessária para a compreensão histórica” (2019, p. 126).

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

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

procuraremos identificar se, na disciplina de História, o recurso às tecnologias digitais, especificamente a aplicações de cariz didático, contribuiu para o processo de aquisição de competências históricas, como a análise e interpretação de documentos escritos e iconográficos, a produção escrita e o espírito de síntese, e avaliar a empatia e a significância históricas, pretendendo alcançar um nível considerável de *engagement* por um lado, e, por outro, a competência para usar ambientes digitais para aprender.

Neste sentido, justificamos a nossa questão de investigação alegando que “ao realizar uma tarefa específica com recurso a uma determinada tecnologia digital pré-estabelecida pelo professor, os alunos aprendem de forma construtiva, para além de desenvolverem competências na disciplina” (Dias-Trindade & Carvalho, 2019, p. 126). Estes autores referem, ainda, que

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

Neste contexto, o estudo que realizámos procura responder à seguinte questão de investigação: “Pode a utilização de recursos históricos e patrimoniais locais contribuir para o desenvolvimento de conhecimento histórico e de competências para o século XXI?”.

É sabido que o conhecimento histórico é uma componente indispensável na construção da identidade do indivíduo, pelo que compete aos docentes transmitir conhecimento histórico aos *alunos do século XXI*, desenvolvendo competências na área da história, captando o seu interesse, recorrendo aos recursos que lhes são familiares - os tecnológicos. cremos, também, que a “pedagogia da memória”, no *século digital*, é, nestes termos, uma pedagogia de pluralidade, de evolução temporal do modelo tradicional de ensino da história e, no fundo, da transmissão das culturas dos nossos antepassados, ao conseguir promover uma relação diferente na forma como os alunos encaram a disciplina e, por último, a relação que estes estabelecem com os outros e com a diferença.

Assim, os nossos objetivos são:

- Verificar se metodologias ativas de produção de conteúdos contribuem para o desenvolvimento de competências para o século XXI;
- Averiguar se a História e o Património locais são, na realidade, instrumentos potenciadores de aprendizagem da História;
- Avaliar se as atividades desenvolvidas durante a realização do projeto promovem a formação de comunidades virtuais de aprendizagem.

3.2. Metodologia de trabalho: organização e desenvolvimento do projeto

3.2.1. Caracterização dos participantes

O universo do nosso estudo engloba os alunos de História B do décimo ano de escolaridade, num total de doze alunos, dos cursos de Ciências e Tecnologias e de Ciências Socioeconómicas de uma escola pública da Região Autónoma dos Açores. Estes estudantes têm idades compreendidas entre os 14 e 16 anos, sendo 41,7% do sexo feminino e 58,3% do sexo masculino, existindo entre eles um aluno com necessidades educativas especiais por ser portador de deficiência auditiva. A grande maioria (12) residia no concelho de Ponta Delgada, sendo que seis (6) alunos residiam nos arredores do concelho, e, de entre o universo de alunos, seis (6) afirmaram que o encarregado de educação era a mãe e apenas seis (6) o pai. Por sua vez, a escolha por este universo de alunos para o nosso estudo prendeu-se com o facto de a História Local de Ponta Delgada no século XIX se cruzar com o programa da disciplina de História B, do 10.º ano.

Quanto à vida escolar, não conseguimos levar a cabo um levantamento muito preciso, sendo esta análise essencialmente baseada com base na nossa observação das aulas. De qualquer modo, para além de todos possuírem telemóvel, nesta turma existia um (1) aluno repetente e outro com NEE.

3.2.2. Organização e implementação do projeto

Ainda antes de planificarmos o projeto que aqui apresentamos, a nossa intenção sempre foi criar algo que relacionasse, por um lado, a História e o Património locais dos Açores com o Currículo de História B do 10.º ano de escolaridade e, por outro, que o mesmo permitisse o desenvolvimento de competências transversais. Para isso, a organização do nosso trabalho passou por dois momentos diferentes antes de procedermos à planificação, pelo que, num primeiro momento, organizámos os alunos em três grupos de quatro elementos, a fim de perceber qual seria a melhor forma de estes trabalharem segundo o modelo de trabalho colaborativo, colocando em prática cada uma das fases de desenvolvimento do trabalho que delineámos, num segundo momento (Figura 1). Cada uma destas etapas albergava um conjunto de objetivos que, no seu todo, permitiram, mais tarde, construir o nosso produto final, isto é, a aplicação digital, e, para além deste aspeto, é importante referir que sempre desejámos que os alunos, ao concretizarem cada uma delas, fossem capazes de desenvolver ou adquirir competências inerentes à disciplina de História, como é o caso da pesquisa e seleção de informação, para além das competências relacionadas com a datação histórica na compreensão dos factos que estão a ser estudados, a escrita, a criatividade e o espírito crítico, e, não menos importante, o contacto dos alunos com o objeto de estudo através da realização de visitas de estudo, recorrendo a meios digitais. Desse modo, todo o trabalho por eles desenvolvido foi executado através de ferramentas digitais, como a *Google Suite*, e como meios de

comunicação com a professora o correio eletrónico e a videoconferência (em particular a partir do momento que a escola física fechou e todo o contacto entre estudantes e professores passou a ser feito através de mecanismos digitais). Neste sentido, descreveremos cada uma das fases de implementação desta proposta didática, à exceção da última fase que, naturalmente, ficámos impedidos de concretizar.

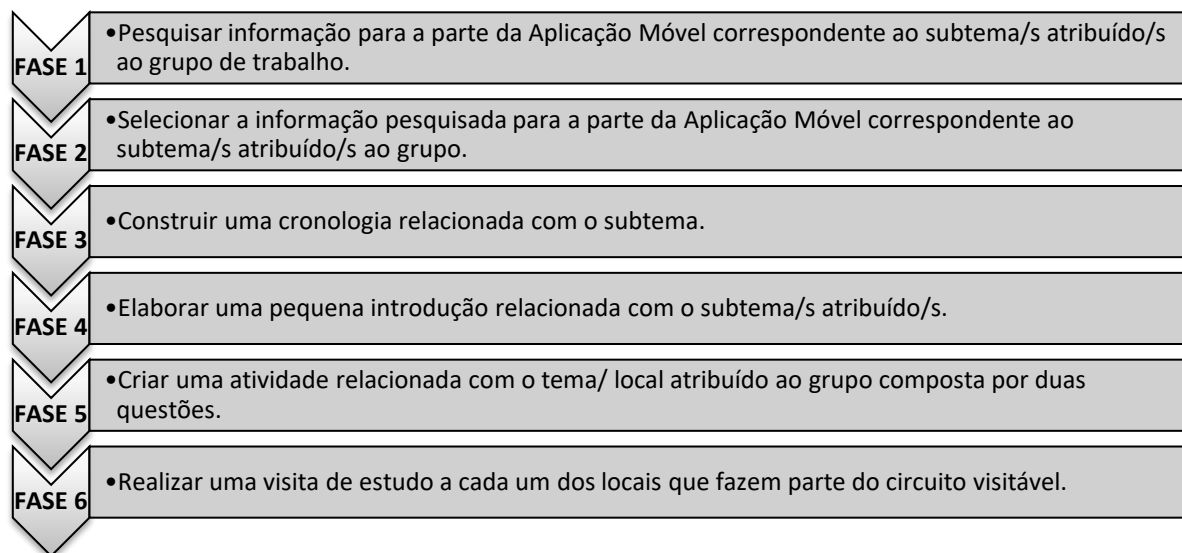


Figura 1: Fases de desenvolvimento do projeto. Fonte: A Autora.

Somente após os dois primeiros momentos de organização, procedemos, efetivamente, à elaboração da planificação do projeto que desejávamos colocar em prática com a turma. Assim, aquando da transposição das aulas recorrendo somente ao ambiente digital, a planificação inicialmente elaborada para o desenvolvimento deste projeto veio a sofrer algumas alterações, pois, inicialmente, esta havia sido elaborada de modo a que o projeto fosse desenvolvido com as aulas lecionadas em regime presencial (Anexo II). De qualquer modo, esta segunda planificação, foi partilhada com os alunos via e-mail, e tinha como principal objetivo ajudá-los em todos os momentos de desenvolvimento do trabalho, apresentando de forma clara e esquemática cada uma das seis fases de implementação e o respetivo prazo para execução de cada uma destas tarefas.

Como referimos anteriormente, as contingências provocadas pela pandemia COVID-19 implicaram um conjunto de alterações no que respeita à vida escolar, quer dos alunos, quer dos docentes, pelo que recorreremos à ferramenta *Google Suite (GSuite)* em todos os momentos deste projeto, dado ser a que a ESDR já utilizava como ferramenta de trabalho quer dos alunos, quer dos docentes. Através de alguns dos aplicativos desta ferramenta digital foi possível realizar grande parte das fases que compunham o nosso projeto e, dos aplicativos que a compõem, os que mais utilizámos foram o e-mail e o *Google Meet*, que em muito facilitaram a comunicação entre a docente e os alunos e vice-versa, o *PowerPoint*, o meio privilegiado para desenvolver quase todas as fases deste trabalho, e, por fim, o *Google Formulários*, na

medida em que permitiu a todos os grupos de trabalho e numa só ferramenta realizar a fase 5 do projeto – elaborar um questionário relacionado com cada um dos subtemas a abordados pelos alunos – a qual, depois, veio a ser incorporada diretamente na Aplicação Digital, que foi construída na plataforma digital *AppMachine*, através de uma hiperligação.

A apresentação do projeto (Anexo III) aos alunos foi realizada, efetivamente, via e-mail e em formato *PowerPoint*, após uma breve conversa durante uma das aulas síncronas, por forma a que estes se familiarizassem melhor com o tema e subtemas propostos, a estrutura pretendida no trabalho, os seus objetivos e as tarefas a realizar por cada grupo de trabalho. Nesta aula, coube, também, à docente, apresentar os três grupos de trabalho, previamente por si formados e compostos por quatro elementos cada, atribuir o(s) subtema(s) a cada um e apresentar os recursos disponíveis, identificando-os de acordo com os vários locais a abordar ao longo do desenvolvimento do trabalho. Neste sentido, a cada grupo de trabalho foi atribuído por sorteio um dos três subtemas definidos, pelo que ao Grupo I foi atribuído o subtema História Local e História Económica Local, ao Grupo II o Património Edificado e a Arquitetura e, por fim, ao Grupo III a História da Arte. Consideramos relevante mencionar que as diferentes temáticas destes grupos de trabalho foram fixadas tendo em conta os elementos mais importantes do Património e da História Local dos Açores (João, 1991; Lopes, 2013; Melo & Cabral, 2010), em articulação com os conteúdos programáticos previstos para a disciplina de História B de que fazem parte estes alunos, como referido no subcapítulo 2.3. Nesta aula, foi solicitado aos alunos que, posteriormente, informassem a professora, via e-mail, sobre a decisão de quem seria o líder de grupo escolhido por todos os elementos de cada grupo de trabalho. Ainda, nesta aula, foi solicitado aos alunos que respondessem ao Inquérito 1, enviado através do *Google Formulários*, sobre as suas expectativas perante o projeto “Pedagogia da Memória no século digital”.

Deste modo, e de acordo com a primeira planificação, o projeto previa que o Grupo I orientasse a visita ao Porto de Ponta Delgada e às respetivas oficinas onde se encontram as locomotivas inglesas do século XIX que foram importadas em auxílio do desenvolvimento económico da ilha, o Grupo II a visita aos portais de quintas, mirantes e torreões localizados na Fajã de Baixo, e, por último, o Grupo III a visita ao Palácio José do Canto e aos seus jardins. Conquanto considerássemos esta fase do projeto de extrema importância, a transposição do projeto para ambiente digital não permitiu, evidentemente, que tal viesse a acontecer, embora sejamos de opinião de que, numa possível aplicação deste projeto seja importante o contacto dos estudantes com este património micaelense, de modo a criar uma maior proximidade para a questão da proteção e salvaguarda do património cultural.

De salientar que o aluno com Necessidades Educativas Especiais, em todos os momentos de interação estabelecidos foi acompanhado pela sua intérprete de Língua Gestual Portuguesa (LGP)

e desenvolveu atividades diferenciadas, mas com vista à sua integração no grupo de trabalho, contribuindo para que no produto final esteja incluída uma vertente própria para pessoas com dificuldades auditivas (Amaral, Coutinho & Martins, 1994), pelo que, com a transposição do desenvolvimento do projeto somente para o ambiente digital, foi sempre solicitada a participação da intérprete de LGP durante os momentos de contacto entre o docente e o aluno e vice-versa.

No que respeita ao processo de preparação das visitas de estudo, o projeto previa que cada grupo de trabalho consultasse a bibliografia correspondente ao subtema atribuído, elaborasse fichas de leitura e seleccionasse, face à informação pesquisada e tratada, a relevante, sendo que, apenas nesta fase, os seus elementos poderiam sugerir e discutir com o docente outros recursos bibliográficos que tivessem encontrado durante as suas pesquisas. Posteriormente, numa fase em que a informação bibliográfica já era consistente, cada grupo de trabalho construiu uma cronologia sobre a história do local e redigiu uma breve introdução relativa ao subtema tratado. Este projeto previa, inicialmente, que os alunos visitassem, como explanado, cada um dos locais que compõem este circuito visitável e que durante cada visita de estudo o grupo a quem coube o local a ser visitado fizesse uma apresentação oral acerca da sua história aos restantes elementos da turma e aos professores. Porém, estas visitas não foram passíveis de realização, pelo que não foi possível cada grupo apresentar oralmente a visita, à exceção do aluno com NEE, que faria as suas apresentações em LGP e acompanhado da sua intérprete. No final da visita, solicitar-se-ia, ainda, aos alunos a criação de uma atividade sobre o local por estes tratado, composta por duas questões, a constar da *app*, que articulassem o subtema e o local atribuídos, sob a forma de um enigma, um caça ao tesouro ou uma escolha múltipla acompanhada de uma fotografia. Com a transposição do projeto para o ambiente digital, esta fase foi, igualmente, solicitada, embora tenha sido apresentada nos ficheiros *PowerPoint* criados, para cada grupo de trabalho, na *drive* da escola e para efeitos de desenvolvimento do trabalho.

Como mencionado, planeámos que o aluno com NEE participasse ativamente durante cada uma das visitas, pois caber-lhe-ia a tarefa de encontrar fotografias em domínio livre, a partir do motor de busca *Google*, sobre cada um dos locais, traduzir os conteúdos de toda a *app* para LGP em vídeo e partilhar o levantamento fotográfico e os conteúdos por si traduzidos com todos os elementos da turma. Assim, o trabalho desenvolvido por este aluno passou por realizar apenas uma das tarefas inicialmente previstas, isto é, a gravação dos vídeos, tendo em consideração que não havia um acompanhamento tão próximo do docente, como inicialmente desejado, e que

com o auxílio da intérprete de LGP este conseguiria desempenhar uma tarefa relevante tanto para si como para a criação do produto final – a *app*, pelo que ao longo da sua execução foram sendo trocados alguns e-mails entre o aluno e o docente.

Para além disso, acreditamos que deverá ser realizada uma avaliação intermédia durante a implementação deste projeto, a fim de aferir o funcionamento dos grupos e realizar reformulações nos trabalhos, caso se verifique ser necessário. Lamentavelmente, não foi possível realizar, tal como se previa, esta avaliação intermédia, tendo a mesma sido “discretamente” realizada através do acompanhamento semanal dos trabalhos, tanto em videochamada como através da consulta dos ficheiros em *PowerPoint* supramencionados.

É importante referir que em todas as fases de implementação do projeto os alunos foram sendo acompanhados pela docente, à semelhança do que aconteceu durante o acompanhamento do trabalho executado pelo aluno com NEE, uma vez que estes tinham sempre a possibilidade de entrar em contacto com a professora através de um e-mail, como iam sendo, também, realizadas reuniões *online* semanalmente. A título de exemplo, entre 2 de maio e 05 de junho de 2020, foram trocados quarenta e quatro (44) e-mails.

Tal como os alunos, encarámos estes momentos como sendo bastante positivos, na medida em que estes conseguiram esclarecer sempre as suas dúvidas e ultrapassar algumas das dificuldades com as quais se iam deparando, sentindo, desta forma, que estava a haver um acompanhamento permanente e que não se encontravam a desenvolver o trabalho totalmente sozinhos.

Com a evolução das tecnologias digitais, atualmente, existem várias plataformas *online* que nos permitem criar projetos através de um *browser*. Assim, deverá ser partilhada com os alunos alguma informação sobre estes sites e o modo como funcionam, previamente à construção da aplicação. Para tal, consideramos que deverá ser partilhado com os alunos um documento informativo sobre Aplicações Móveis, e, de entre as várias possibilidades selecionadas pela professora, os alunos devem escolher um *site* ou um plano com o qual queiram trabalhar.

No presente caso, escolhemos a *AppMachine*, uma vez que nos pareceu bastante acessível por não serem necessários conhecimentos prévios de programação, permitindo ao utilizador escolher o modo como pretende apresentar a sua informação, por um lado, e, por outro, sem exigir o pagamento de um plano de pagamento. Ainda durante a construção da aplicação, é importante a professora definir um plano de trabalho sobre o que é necessário realizar com os alunos de cada grupo de trabalho. No nosso caso, cabe referir, também, que considerámos importante fazer um levantamento frequente acerca da opinião dos alunos durante a construção

de cada “bloco” da aplicação móvel, ao que os alunos responderam muito favoravelmente ao sentirem que participavam ativamente neste momento. Em último lugar, consideramos da maior importância referir que a parte realizada pelo aluno com NEE foi bastante elogiada por todos os colegas de turma, dado o empenho e esforço por este demonstrado, e, por decisão unânime de todos executantes do projeto, a tradução dos conteúdos escritos por todos os grupos de trabalho em LGP deveria obrigatoriamente ser colocada no “bloco” da aplicação que continha o texto por estes construído e antes do mesmo, de modo a que ficasse totalmente visível, facto que se veio a verificar durante a construção da *app*.

Naturalmente, não foi possível selecionar a aplicação a utilizar na construção da *app* junto dos alunos, como inicialmente prevíamos, embora esta informação tenha sido comunicada antes do início da sua construção. Neste sentido, a mesma foi contruída *online* e com a ajuda do docente. Nesta última fase de implementação do projeto, reunimo-nos algumas vezes *online* e em videochamada com partilha de ecrã, de modo a que os vários elementos de cada grupo, de acordo com o trabalho desenvolvido, fossem fornecendo instruções à professora quanto ao modo como pretendiam que este aparecesse na aplicação. Assim, no entender de todos os grupos de trabalho, a lógica seguida na construção da aplicação devia ser a mesma utilizada durante a sua execução, ou seja, cada grupo considerou que se deviam criar três secções iguais, uma para cada subtema, nas quais os “blocos” a construir deveriam ser todos iguais. Foram construídas três secções, uma para cada grupo, nas quais se introduziu, no primeiro “bloco”, a breve contextualização do local visitável elaborada pelos alunos, seguida de imagens intercaladas entre os parágrafos que a compunham e, no final do texto, a cronologia desse subtema; no segundo “bloco”, os alunos decidiram colocar a georreferenciação do local visitável; e, no terceiro “bloco” uma galeria de imagens mais vasta sobre o subtema. Após a reunião com todos os grupos de trabalho, a professora acrescentou um “bloco” que contem um *quizz* geral sobre o tema investigado, recorrendo, para tal, às duas questões elaboradas por cada grupo. Por fim, acrescentou os dois últimos “blocos”, no quais introduziu, respetivamente, as referências bibliográficas dos textos elaborados pelos alunos e algumas informações gerais sobre o projeto de construção da aplicação.

No final, foi solicitado aos alunos que respondessem ao Inquérito 2 sobre as comunidades virtuais de aprendizagem, sendo que, mais uma vez, este foi enviado através do Google Formulários. Neste inquérito visámos atestar a competência da autoaprendizagem, o trabalho colaborativo e a colaboração da professora durante o desenvolvimento do trabalho de projeto.

Cabe ressaltar, também, que, inicialmente, foram criados alguns materiais de apoio ao desenvolvimento do projeto, enviados por e-mail, através dos quais foi possível orientar o trabalho a desenvolver por cada grupo de trabalho em casa, pois durante a breve apresentação do projeto na aula síncrona, apercebemo-nos da necessidade de elaborar alguns materiais que, de facto, pudessem transmitir aos estudantes envolvidos algumas informações que, à partida, seriam discutidas com estes na escola e em sala de aula, nomeadamente sobre o que cada grupo de trabalho deveria abordar de acordo com o subtema a si atribuído (Anexo IV).

Pensámos ser, igualmente, importante fornecer algumas noções sobre recolha, seleção e tratamento de informação bibliográfica e uma sugestão de trabalho (Anexo V) e sobre como referenciar e citar a bibliografia (Anexo VI) que os alunos viessem a utilizar, por forma a que os conteúdos a incluir na *app*, na fase final do trabalho, estivessem uniformizados. Contudo, no Material de Apoio 4, deixámos aos envolvidos no projeto a possibilidade de poderem vir a sugerir ou a acrescentar outros aspetos que considerassem importantes vir a abordar, para além dos inicialmente considerados de carácter obrigatório pela docente, aquando da elaboração da síntese sobre o local visitável incluído no circuito, desde que informassem a professora e discutissem o porquê de considerarem ser importante.

Por fim, atendendo ao trabalho que viria a ser elaborado pelo aluno com NEE, foi elaborado o Material de Apoio 5 (Anexo VII), de modo a que este lhe viesse a facilitar a pesquisa e seleção de imagens que, posteriormente, seriam utilizadas na aplicação, de acordo com o tema e subtemas tratados pelos grupos de trabalho.

3.3. Instrumentos de recolha de dados

Neste estudo pretendeu-se, como já referido, verificar se as metodologias ativas de produção de conteúdos contribuem para o desenvolvimento de competências quer no que diz respeito ao estudo da História local quer relativamente ao desenvolvimento de competências transversais, através de um trabalho que promove a participação ativa dos estudantes na construção do seu conhecimento histórico, através não só da preparação e dinamização de visitas de estudo, mas também da preparação de um aplicativo digital.

A preparação deste aplicativo teve como objetivo a consolidação de conhecimentos, e a promoção de trabalho colaborativo entre os estudantes, através de meios digitais, para que os estudantes tivessem contacto com a História e se apropriassem dela, “produzindo novos

conteúdos de uma maneira progressiva e, com base nos documentos apresentados, aplicar o conhecimento destes conteúdos a novas situações através da execução das tarefas de *follow up*” (Dias-Trindade & Ribeiro, 2016, p. 187).

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

Os participantes realizaram um inquérito inicial que visou recolher opiniões sobre a validade do projeto para o desenvolvimento das suas capacidades para aprender de forma autónoma, algo essencial tendo em conta que este projeto assenta muito na capacidade de trabalho autónomo e responsável dos alunos e, com a questão do encerramento físico das escolas, mais importante se revelou para determinarmos se os estudantes teriam a capacidade de colocar todo o projeto em prática de uma forma completamente digital). Para tal baseámo-nos na Escala de Competência de Autoaprendizagem — ECAA (Santos, Rurato & Faria, 2000), tendo o inquérito sido preparado a partir das três dimensões gerais desta escala:

- *Aprendizagem Ativa ou Aceitação da Responsabilidade Pessoal pela Aprendizagem;*
- *Iniciativa na Aprendizagem e Orientação para a Experiência;*
- *Autonomia na Aprendizagem.*

A análise destes dados iniciais foi feita através da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977), tendo-se previsto, numa primeira etapa, realizar uma análise vertical e, de seguida, uma análise horizontal, para identificar aspetos comuns e distintivos das representações e das percepções dos participantes (Miles & Huberman, 1994).

Para avaliação do projeto desenvolvido, e porque só conseguiria ser concluído com sucesso se os alunos trabalhassem em conjunto, enquanto comunidade de aprendizagem e, perante as atuais circunstâncias da educação em Portugal, optámos por pedir aos estudantes que respondessem ao Inquérito 2, preparado a partir do modelo de Garrison, Anderson e Archer (2000) relativo à *Community of Inquiry* (Col). Este modelo aplica-se a abordagens pedagógicas construtivistas, onde um grupo trabalha de forma ativa e procura desenvolver aprendizagens quer individuais quer a partir da construção coletiva de conhecimento.

Assim, os instrumentos de recolha de dados utilizados no presente trabalho foram:

- Inquérito inicial baseado na ECAA;

- Trabalho de grupo realizado pelos estudantes;
- Construção do aplicativo digital como resultado aglomerado dos trabalhos de grupo;
- Inquérito final sobre comunidades virtuais de aprendizagem baseado no modelo da *Community of Inquiry*.

O inquérito inicial (Anexo VIII), baseado na Escala de Competência de Autoaprendizagem, compunha-se por um conjunto de seis questões, uma do tipo Escala de Likert e cinco de resposta aberta. A opção pela apresentação deste inquérito no início do projeto visou perceber quais as percepções dos estudantes sobre o projeto a desenvolver, por um lado, e, por outro, dar-lhes a conhecer as principais dimensões que se pretendia avaliar após a sua conclusão. Neste sentido, salientamos, ainda, que a aplicação deste inquérito no início do projeto, ainda que seja utilizado para avaliar, se prendeu com o facto de considerarmos ser importante para perceber qual era a capacidade que os estudantes tinham para aprender de forma autónoma.

O inquérito final (Anexo IX) foi construído a partir do modelo *Community of Inquiry* de Garrison, Anderson e Archer (2000), segundo o qual é necessário existir a interação de três elementos fundamentais para que uma aprendizagem efetiva se realize, nomeadamente a Presença Cognitiva (que se encontra associada ao desenvolvimento de pensamento crítico, bem como à capacidade de resolver problemas e integrar novos conhecimentos), a Presença Social (que na presença de um ambiente de trabalho colaborativo avalia as competências sociais e comunicativas) e a Presença Docente (relativa à capacidade de o docente guiar e orientar as discussões e a partilha dentro da comunidade com o objetivo de proporcionar aprendizagens ainda mais significativas). Nesse sentido, o Inquérito 2 continha três questões de resposta aberta, relacionadas, precisamente, com a presença cognitiva, com a presença social e com a presença docente a que se referiam os autores do modelo referido.

Devido à pandemia COVID-19 houve necessidade de reformular o projeto e desenhá-lo de modo a que pudesse ser desenvolvido apenas em ambiente digital e não na escola, em ambiente presencial, no qual se previa existir um acompanhamento e transmissão de feedback por parte do docente. Assim, antes da sua concretização, considerámos, como mencionado, ser importante não só perceber quais eram as expectativas dos alunos perante o projeto, como, também, apresentar as dimensões a ser estudadas no final e a capacidade dos alunos para aprender autonomamente antes da sua aplicação, de modo que fosse possível prever ou, até mesmo, evitar algumas das suas dificuldades durante o desenvolvimento do projeto, em casa e em rede com os colegas, e não na escola, onde, à partida, poderiam contar com o apoio e acompanhamento do docente.

Assim, o trabalho de grupo foi realizado durante as aulas assíncronas e desenvolveu-se numa ligação entre o mundo presencial e o mundo virtual. No fundo, trabalhámos em conjunto para formar uma comunidade virtual de aprendizagem, pelo que é importante analisar a opinião dos alunos sobre o que correu melhor ou menos bem. Para isso, no inquérito final, baseado no Modelo das Comunidades Virtuais de Aprendizagem, foram apresentadas três questões de resposta aberta e para cada uma foram sugeridas algumas ideias de resposta, mas não vinculativas, de modo a que os alunos não se sentissem obrigados nem a escrever sobre todas, nem a limitarem-se ao que lhes era apresentado.

A opção pela apresentação deste inquérito no final do projeto, visava, deste modo, perceber quais as opiniões dos estudantes sobre o projeto que estiveram a desenvolver, nomeadamente o Trabalho Colaborativo, a Iniciativa na Aprendizagem e a Colaboração do Docente.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE RESULTADOS

4.1. Inquérito 1: levantamento das expectativas e características dos alunos para trabalhar em grupo

Deste inquérito, destacam-se as três questões que consideramos mais pertinentes, na medida em que, posteriormente, será feita a análise das restantes. Assim, feita a leitura e análise dos dados emergentes da leitura dos resultados, que permitiu identificar aspetos comuns e distintivos das representações e percepções dos estudantes, apresentamos a informação proveniente das respostas, também, em esquema, com o objetivo de exemplificar a relevância de algumas das suas opiniões. De referir ainda que as unidades de registo (UR), pelo seu carácter avaliativo, foram sinalizadas com as expressões de Tendência Positiva (+), Tendência Negativa (-) e Hesitação/Indefinição (+/-).

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

ES3	ES5	ES10
<ul style="list-style-type: none"> •A meu ver o projeto irá contribuir muito para alcançarmos mais conhecimentos, de modo a termos uma postura ativa nas visitas. (UR3) 	<ul style="list-style-type: none"> •O projeto é muito interessante e, por isso, vou estar atento, o que implica possuir uma postura ativa. (UR5) 	<ul style="list-style-type: none"> •O projeto pode dar uma boa perspetiva em relação às visitas. (UR10)

Figura 2: Aprendizagem Ativa. Fonte: A Autora.

Os estudantes viram neste projeto a possibilidade de aprender de uma forma efetivamente ativa, expressão bastante referida por muitos deles, tal como podemos verificar com as unidades de registo exemplificativas 3 e 5 (Figura 2). Contudo, foi também referido pelo estudante ES1 que

achava ser importante poderem participar na sua elaboração, pois assim poderiam “dar opiniões e sugestões sobre as visitas” (UR1) e, como referido pelo ES6, ter acesso a “uma melhor forma de aprendizagem” (UR6).

É importante termos em conta que este grupo conseguiu identificar-se com o trabalho em questão e, especialmente, que se apresentou consciente de que para o seu sucesso todos teriam de dar o seu melhor contributo.

Articular a história local como forma de aprendizagem, como referido por Manique e Proença (1994), com estratégias ativas de construção do conhecimento, fomentando o desenvolvimento de competências transversais, tal como defendido em diferentes documentos normativos nacionais (como, por exemplo, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*) é a principal intenção deste projeto e, por isso, é fundamental que os seus participantes compreendam, *a priori*, a importância saberem aprender em diferentes situações, com os outros e aceitando a sua responsabilidade pelo processo de aprendizagem.

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

ES3	ES9	ES11
<ul style="list-style-type: none"> •O projeto ajudar-me-á a desenvolver algumas capacidades ainda não atingidas, de modo a que no futuro consiga colaborar de forma ativa no trabalho. (UR15) 	<ul style="list-style-type: none"> •O projeto vai ser muito bom porque vai permitir que todos os alunos apresentem as suas ideias e promover um debate que respeite todas as opiniões. (UR21) 	<ul style="list-style-type: none"> •O facto de este ser feito com base na criação de uma aplicação irá, certamente, ajudar na adoção de uma postura ativa perante o trabalho a realizar. (UR23)

Figura 3: Iniciativa na Aprendizagem. Fonte: A Autora.

Como pode ser verificado na primeira unidade de registo exemplificativa (Figura 3), o estudante considera que o projeto o poderá ajudar a “desenvolver algumas capacidades ainda não atingidas” (UR15). Importante também é a segunda unidade de registo, na qual o estudante ES9 indicou a importância de todos apresentarem as suas ideias e de haver “debate que respeite todas as opiniões” (UR21). Espírito crítico, comunicação, colaboração, são algumas das competências que o Fórum Económico Mundial (2015) aponta como essenciais na educação para

o século XXI, considerando-as fundamentais para terem capacidade de abordar os desafios complexos em que irão ter de intervir ao longo das suas vidas (Trindade & Moreira, 2017b).

Para além disso, o estudante ES2 ainda destaca o papel deste projeto no desenvolvimento da capacidade de “focar no que é preciso para o trabalho” (UR14) e o estudante ES7 espera que o projeto o “ajude a ser capaz de melhor organizar trabalhos e tarefas” (UR19). A necessidade de desenvolver mesmo a capacidade de iniciativa é destacada quer pelo estudante ES6, quer pelo estudante ES10. Todos estes comentários refletem que este grupo conseguiu perceber a importância que o trabalho individual terá no todo, e que terão de se empenhar e comprometer com o seu processo de aprendizagem individual, mas, ao mesmo tempo, integrados numa comunidade.

A terceira unidade de registo exemplificativa recorda a importância da utilização das tecnologias digitais no desenvolvimento do projeto, realçando “o facto de este ser feito com base numa aplicação” (UR23). Dias-Trindade e Carvalho (2019), mencionam, precisamente a importância da interação entre as tecnologias digitais e a produção de conhecimento histórico, não só porque essas mesmas tecnologias potenciam o acesso ao conhecimento e a forma como este pode ser apreendido, mas também porque aumentam, tendencialmente, a motivação para aprender.

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

ES4	ES5	ES9
<ul style="list-style-type: none"> •O projeto é interessante e, por isso, dar-me-á vontade de pesquisar. (UR28) 	<ul style="list-style-type: none"> •Através das visitas aprofundarei conhecimentos e estes ajudar-me-ão no desenvolvimento do trabalho. (UR29) 	<ul style="list-style-type: none"> •O projeto pretende que os alunos sejam autónomos, no que diz respeito à investigação de temas propostos e exploração de diferentes recursos para a realização do trabalho. (UR33)

Figura 4: Autonomia na Aprendizagem. Fonte: A Autora.

Alguns destacam a importância do trabalho autónomo para depois saberem expor melhor as suas ideias, outros referem que o que aprendem neste projeto poderá ser depois aplicado noutros trabalhos, ou mesmo que é o facto de o projeto ser interessante que vai de certeza

estimular a sua autonomia. Destaca-se a opinião do estudante ES4, apresentada na primeira unidade de registo exemplificativa (Figura 4), que entende que vai ter mais vontade de trabalhar, em linha com o que refere também o estudante ES10 que confessa sentir-se “muito incentivado” (UR34) e com o que indica o estudante ES11 que se sente “positivamente influenciado” (UR35). Também relevantes são as segunda e terceira unidades de registo exemplificativas, que demonstram que os estudantes reconhecem que poderão aprofundar os seus conhecimentos através deste projeto e que vão ter de recorrer à “investigação de temáticas propostas e exploração dos diferentes recursos”, uma vez que vão ao encontro dos objetivos traçados para o projeto.

Porém, nem todos os estudantes demonstram ver no desenvolvimento do projeto uma possibilidade de desenvolverem competências ao nível da autonomia na aprendizagem. Quer o estudante ES2, quer o ES12 entendem que terão de “fazer tudo sozinhos”, demonstrando assim que não conseguem ver neste projeto que o mesmo assenta num espírito construtivista e colaborativo das aprendizagens. Será interessante, no final do projeto, comparar as respostas dadas e verificar, então, se houve alterações nesta perceção.

4.2. Análise do trabalho desenvolvido pelos alunos ao longo do projeto

Provavelmente esta é uma das mais importantes partes do presente relatório, se considerarmos que após a planificação de qualquer projeto o momento da sua aplicação prática é o mais importante. Por sua vez, todos os projetos devem ser planeados, aplicados, avaliados e repensados, pois qualquer trabalho desta índole não está ileso de obstáculos, dificuldades sentidas durante a realização do trabalho. Pelo contrário, acreditamos que a palavra que melhor caracteriza o projeto por nós desenvolvido e realizado pelos alunos é *desafio*, na medida em que este decorreu num momento de alguma incerteza, como mencionámos, devido à Pandemia COVID-19, e especialmente porque todos nós, os *atores escolares*, tivemos de nos adaptar a diferentes situações, muitas delas totalmente novas.

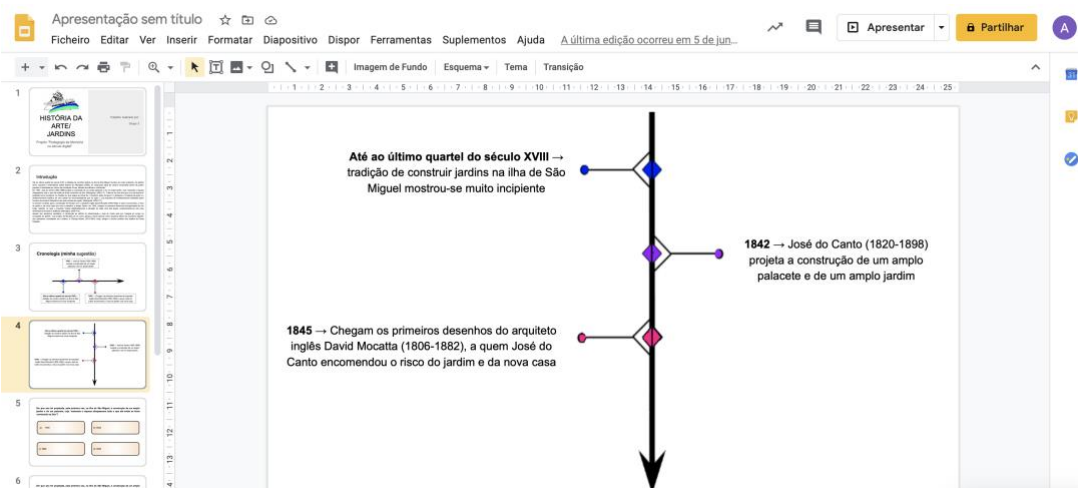
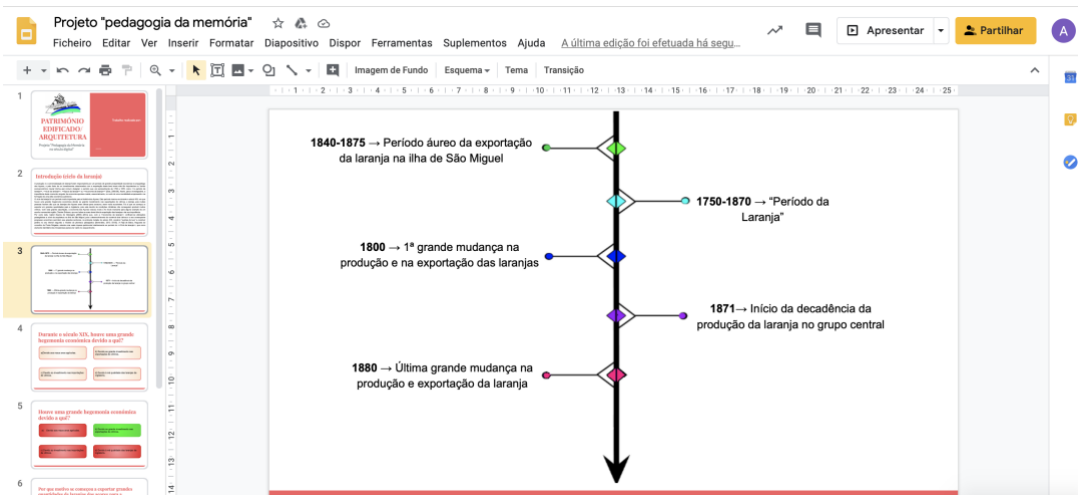
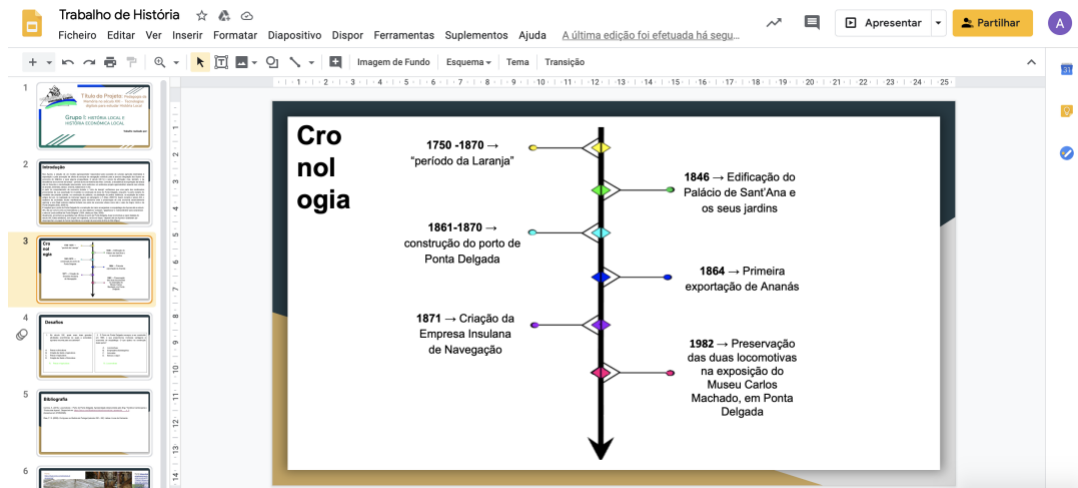
Aceitando que esta verdade exigiu aos alunos uma grande capacidade de adaptação a novas situações, nomeadamente com a mudança do edifício escolar para o interior das suas residências e que a sua presença nas aulas seria realizada através de um ecrã de computador ou de dispositivo móvel e que os recursos tecnológicos passariam a ser o elo de ligação à vida escolar em casa, elogiamos o esforço, a dedicação e o empenho quer de cada um dos alunos envolvidos

como da própria orientadora de escola, a Dra. Elisabete Negalha, que, em articulação com o Conselho Executivo da ESDR, pôs à disposição dos professores estagiários todos os recursos digitais da escola no sentido de conseguirmos desenvolver os nossos trabalhos práticos, no âmbito do estágio pedagógico. Assim, passamos a descrever o trabalho realizado, analisando, por um lado, cada uma das suas fases de execução e, por outro, avaliando, no sentido construtivo, cada uma das mesmas, com o objetivo de melhorar aquilo que poderia ter ocorrido de forma diferente e desejando que este trabalho possa vir a ser reaplicado por outros docentes. Após serem apresentados e explicados aos alunos os objetivos e as fases de desenvolvimento do projeto e os recursos com os quais iam trabalhar, ficou acordado com os alunos que teriam de executar as tarefas previstas durante cinco aulas assíncronas, cada uma com a duração de 90 minutos, mas, igualmente com algum trabalho autónomo.

Assim, a primeira fase desenvolvimento do projeto – pesquisa de informação – foi, em parte, realizada pela professora, uma vez que o tempo disponível para a realização do trabalho era menor do que o inicialmente previsto devido à COVID-19, pelo que a bibliografia foi repensada e apenas partilhada com os alunos aquela que realmente seria importante, através da *drive* da escola – o meio privilegiado da escola em apreço para partilha e troca de informação com os alunos, sendo uma das suas principais preocupações a ecologia e a gestão destes recursos.

Embora os alunos tenham tido a possibilidade de pesquisar outras fontes bibliográficas, estes decidiram partilhar com a professora via e-mail que preferiam conferir maior importância às fontes bibliográficas que a docente já tinha selecionado, o que permitiu avançar, consideravelmente, no que respeita à gestão do tempo previsto para a segunda tarefa – selecionar a informação – uma vez que todos os ficheiros partilhados com cada grupo de trabalho, à partida, já se encontravam organizados pelo tema e pelos vários subtemas a abordar pelos alunos.

A terceira fase – construção de uma cronologia (Figuras 5, 6, e 7) – relacionada com a investigação previamente realizada, de acordo com o subtema atribuído a cada grupo, é aquela que, no nosso entender, poderá ter desafiado mais os alunos porque nunca lhes tinha sido, até então, oferecida a experiência de estudar um assunto, compreendê-lo e selecionar momentos-chave perante um conjunto mais alargado de informação.



Figuras 5, 6 e 7: Screenshots dos ficheiros partilhados com o docente relativamente à Fase 3 do projeto, elaborados pelos Grupos 1, 2 e 3, respetivamente. Fonte: A Autora.

Por outro lado, acreditamos que estudar História passa, antes de compreender os factos no seu todo, por conseguir definir estes momentos, pois é a partir deles que os alunos conseguirão entender a complexidade de qualquer momento histórico e nem sempre os estudantes demonstram facilidade nesta tarefa. Atendendo a que os alunos sentiram dificuldade na elaboração desta fase do projeto, por ser a primeira vez que construíam um friso cronológico com base num vasto conjunto de factos históricos, estes sentiram necessidade de solicitar a ajuda da professora, pelo que foi marcada uma reunião via *Google Meet* com todos os elementos dos grupos de trabalho. A nossa perceção quanto à realização destas reuniões *online* é a de que foi a partir do momento em que as começámos a realizar que os alunos se aperceberam de que a professora de facto estaria presente *online* sempre que estes considerassem necessário, quer para tirar dúvidas como para definir estratégias de superação face às dificuldades por si sentidas durante a realização do trabalho. Neste sentido, somos da opinião de que a marcação destas reuniões, recorrendo a este espaço digital, o *Google Meet*, foi a força motriz do sucesso que obtivemos durante concretização das diferentes fases de implementação do nosso projeto, as quais permitiram, mais tarde, construir o aplicativo digital. Por outro lado, podemos, igualmente, concluir que recorrer a esta estratégia foi importante porque os alunos sentiram que, mesmo em casa, a professora estava presente, tal como iria suceder caso estivessem a desenvolver o trabalho na sala de aula e na escola.

De qualquer modo, outra questão que consideramos pertinente é a de que todo o trabalho realizado pelos alunos foi sendo construído *GSuit – Google para empresas*, da ESDR, que é composta por um amplo conjunto de ferramentas de trabalho digitais, pelo que as fases três a cinco do projeto foram desenvolvidas numa delas, especificamente no *Google Slides*, o que permitiu, igualmente, um maior acompanhamento dos trabalhos pela professora. Neste sentido, e por haver uma frequente troca de informação entre os alunos e o docente, estas três fases, as que apresentavam maior complexidade por exigirem algumas aptidões consideradas essenciais tanto aos alunos do *século digital* como aos alunos da disciplina de História, como é o caso de ler, interpretar, seleccionar e esquematizar informação numa plataforma online, fomentou bastante a capacidade de criatividade dos alunos, outra competência considerada importante nos alunos dos dias de hoje e nos profissionais do futuro. Conquanto os alunos soubessem que estas fases seriam desenvolvidas através destes recursos digitais, a criação e organização dos ficheiros que partilhariam com a professora foi somente da sua responsabilidade, da mesma forma que preencher, progressivamente, este ficheiro fazia parte da sua responsabilidade, sem

que a professora controlasse frequentemente. A responsabilidade é outra das competências que é exigida aos alunos e, a nosso ver, esta é uma boa forma de os fazer crescer neste sentido enquanto cidadãos.

Para além destas capacidades a desenvolver nos alunos, encontra-se a fase quatro do projeto – elaborar uma pequena introdução (Figuras 8, 9, e 10) também relacionada com o subtema atribuído a cada grupo de trabalho. Muito provavelmente, esta foi a fase que revelou ser mais difícil para o universo de alunos envolvidos neste projeto. Escrever um breve texto introdutório acerca de cada um dos subtemas que compõem esta aplicação digital, com uma extensão compreendida entre doze a quinze linhas na fonte Arial 12, foi, em certa medida, algo difícil, tendo em conta que a produção historiográfica sobre a cidade de Ponta Delgada durante o século XIX pode ser considerada de difícil interpretação, requerendo um considerável acompanhamento do docente também nesta fase.

The screenshot shows a Beamer presentation slide titled "Introdução". The slide content is as follows:

Introdução

Nos Açores, a adoção de um modelo agroexportador responsável pela sucessão de culturas agrícolas destinadas à exportação e pela promoção da oferta de serviços de navegação contribuiu para a precoce integração dos Açores na economia do Atlântico e para alguma prosperidade. O século XIX foi o século da afirmação, mas, também, o da decadência da *economia da laranja* – período áureo da história das ilhas. Contudo, a decadência da exportação da laranja não só fomentou a reivindicação autonomista, como estimulou um ambicioso projeto agroindustrial, assente nas culturas do ananás, beterraba, tabaco, chicória, batata-doce e chá.

A partir do comportamento da economia durante o "ciclo da laranja" verificamos que uma parte dos rendimentos provenientes da sua exportação foi investida na construção da doca de Ponta Delgada, enquanto "a parte restante foi investida nas próprias quintas, na construção de palácios, na plantação de jardins botânicos, na aquisição de muitos artigos de luxo, na realização de inúmeras viagens ao estrangeiro [...]" (Dias, 2008:13). Assim, durante o século XIX, o dualismo da sociedade insular manifesta-se pela dicotomia entre a preservação de uma economia essencialmente agrícola e uma frágil vivência citadina fechada nos polos de economia urbana como são o caso de Angra, Horta e de Ponta Delgada (Dias, 2008:15).

É inegável que o porto de Ponta Delgada foi a construção de maior envergadura no arquipélago dos Açores até ao século XIX, daí ser comum entre os historiadores o uso dos adjetivos "colossal", "gigantesca" e "extraordinária" para caracterizar a obra do "porto artificial de Ponta Delgada" (1854, citado por Dias, 2008).

Atualmente, encontram-se guardadas nas oficinas do porto de Ponta Delgada, duas locomotivas a vapor datadas do século XIX. Estes artefactos, com origem em Inglaterra, na Era do Vapor, viajaram até aos Açores e acabaram por desempenhar um papel de fulcral importância no emergir da economia da ilha de São Miguel.

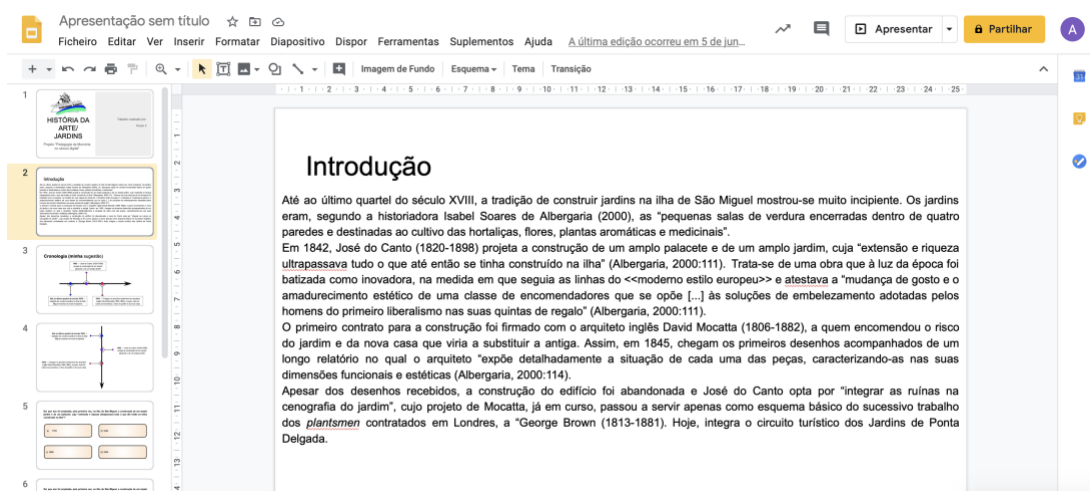
The screenshot shows a Beamer presentation slide titled "Introdução (ciclo da laranja)". The slide content is as follows:

Introdução (ciclo da laranja)

A produção e a comercialização de laranja foram responsáveis por um período de grande prosperidade económica no arquipélago dos Açores, e pelo facto de os investimentos relacionados com a exportação deste bem terem sido tão importantes no "tecido socioeconómico insular [tornou-se] comum designar o período que vai sensivelmente de 1750 a 1870, como <<período da laranja>>, <<ciclo da laranja>>, <<época da laranja>> ou <<economia da laranja>>" (Dias, 2008:58). Assim, para a investigadora, a importância deste momento singular da economia açoriana reside, essencialmente, no surto de uma mentalidade empresarial e na formação de uma elite económica autóctone.

O ciclo da laranja foi um período muito importante para a história dos Açores. Este período marcou-se durante o século XIX, em que houve uma grande hegemonia económica devido ao grande investimento nas exportações de citrinos, a laranja, pois muitas pessoas haviam dito que as laranjas dos Açores eram ótimas para consumo, eram muito suculentas. Foi aí que se começou a exportar em grandes quantidades para a Inglaterra, pois esta devido às condições climáticas não conseguiram produzir muitos citrinos. Com esta grande exportação, a economia dos Açores cresceu muito e foi muito marcante para alguns exemplos de um escritor romancista inglês, Charles Dickens, que em todas as suas obras fala da exportação das laranjas e da sua importância.

Por outro lado, Isabel Soares de Albergaria (2000) afirma que, com a <<economia da laranja>>, verificam-se alterações paisagísticas a nível da arquitetura na ilha de São Miguel, pois o desenvolvimento do comércio dos citrinos e o seu consequente progresso económico permitiu aos grandes senhores, na primeira metade do século XIX, construir "quintas de luxo" e construir jardins no seu interior segundo o modelo do pitoresco paisagístico (Benedictis, 2013: 55-55). A Fajã de Baixo, freguesia do concelho de Ponta Delgada, ostenta uma vasta riqueza patrimonial relativamente ao período do <<Ciclo da laranja>>, que como elemento identitário dos micalenses parece ter caído no esquecimento.

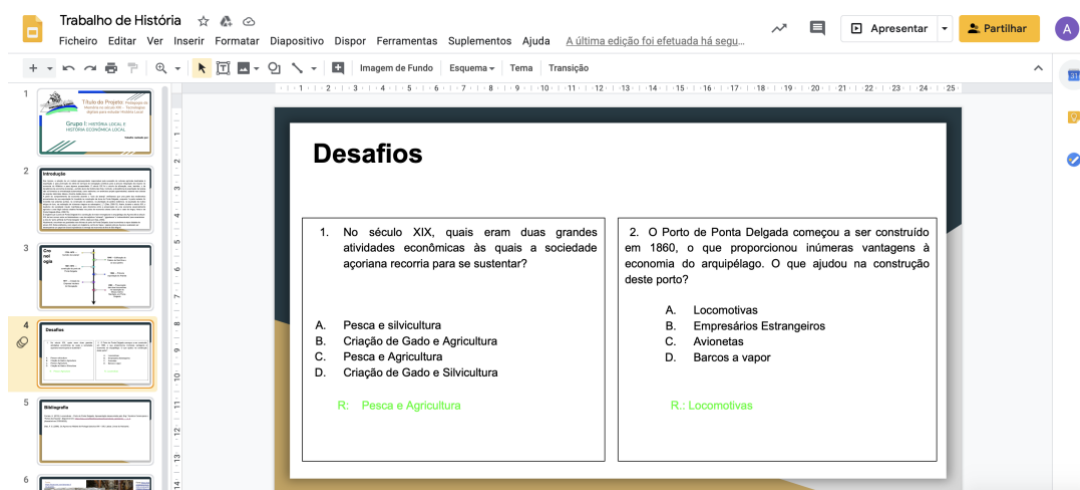


Figuras 8, 9 e 10: Screenshots dos ficheiros partilhados com o docente relativamente à Fase 4 do projeto, elaborados pelos Grupos 1, 2 e 3, respetivamente. Fonte: A Autora.

Na verdade, os textos historiográficos recolhidos para suporte aos alunos quanto ao desenvolvimento deste projeto obrigou a que muitas das ideias definidas pelos historiadores fossem analisadas, discutidas e interpretadas pelo docente com os alunos, ainda que fossem os alunos a apresentar ao docente os aspetos que pretendiam ver analisados durante as reuniões. Neste contexto, é importante mencionar que estas reuniões, por questões de gestão do tempo disponível e sensivelmente a meio do prazo estabelecido, passaram a ser marcadas por e-mail, pelo que aos alunos foi solicitado que recorressem a este meio de comunicação digital para expor as questões que pretendiam ver discutidas e esclarecidas, com uma antecedência de 24h, a par do dia da semana e horário em que tinham disponibilidade²⁰. Por outro lado, reunirmo-nos com os alunos nesta ferramenta digital permite-nos afirmar que estes momentos fomentaram o desenvolvimento de outros aspetos, muitas vezes difíceis para alguns alunos mais tímidos em contexto de sala de aula, no que respeita à componente da comunicação oral, na medida em que o ecrã do computador ou do dispositivo móvel que utilizavam pareciam servir de escudo durante a partilha das suas maiores dificuldades com a professora e na presença dos colegas de turma, o que também consideramos ter sido bastante positivo.

²⁰ De modo a não prejudicar os alunos nas restantes disciplinas do currículo, considerámos importante, durante a implementação deste projeto, agendar previamente todos os momentos em que os alunos necessitavam de um acompanhamento mais próximo do docente. Assim, foi necessário recorrer a estas marcações por e-mail porque os alunos, mesmo com a frequência das aulas em casa, durante o período de quarentena e no âmbito da pandemia COVID-19, continuavam a perfazer, quase na totalidade, o número de horas letivas do regime presencial.

A quinta tarefa a desenvolver – criar uma atividade relacionada com o subtema atribuído (Figuras 11, 12 e 13) e, ao mesmo tempo, relacionado com cada um dos locais do circuito visitável – foi desenvolvida a partir dos textos elaborados pelos alunos na fase precedente (fase 4 do projeto). O ultrapassar das dificuldades que os alunos sentiram na fase quatro permitiu que estes, durante a concretização da fase cinco, encarassem esta etapa com maior confiança, especialmente porque, tal como lhes foi explicado durante uma das reuniões desta fase do projeto, se tratava de algo também novo. Naturalmente, um professor não espera que os seus alunos sejam capazes de elaborar questões de forma totalmente correta, pois estes não estão preparados para o fazer. Porém, os alunos encararam esta fase do projeto como um desafio e terem recorrido a outra ferramenta digital da *GSuit* (o *Google Formulários*) durante a sua concretização serviu-lhes como motivação, algo que consideramos extremamente importante. Cada grupo de trabalho construiu duas questões, maioritariamente do tipo escolha múltipla e do tipo verdadeiro e falso, perfazendo o total de seis questões.



The image shows a screenshot of a Google Slides presentation. The title bar reads "Trabalho de História". The slide content is as follows:

Desafios

1. No século XIX, quais eram duas grandes atividades económicas às quais a sociedade açoriana recorria para se sustentar?

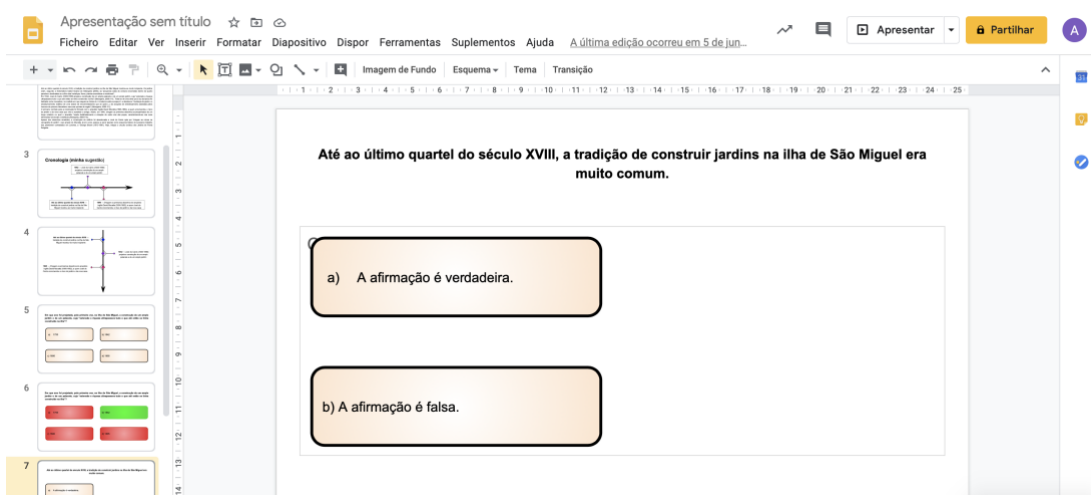
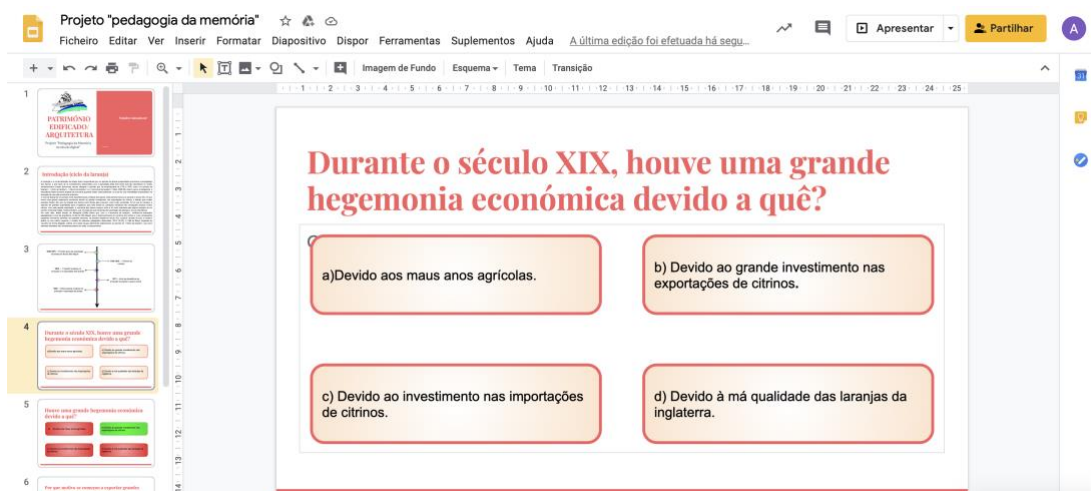
- A. Pesca e silvicultura
- B. Criação de Gado e Agricultura
- C. Pesca e Agricultura
- D. Criação de Gado e Silvicultura

R.: Pesca e Agricultura

2. O Porto de Ponta Delgada começou a ser construído em 1860, o que proporcionou inúmeras vantagens à economia do arquipélago. O que ajudou na construção deste porto?

- A. Locomotivas
- B. Empresários Estrangeiros
- C. Avionetas
- D. Barcos a vapor

R.: Locomotivas



Figuras 11, 12 e 13: *Screenshots* dos ficheiros partilhados com o docente relativamente à Fase 5 do projeto, elaborados pelos Grupos 1, 2 e 3, respetivamente. Fonte: A Autora.

De modo a tornar este questionário apelativo, ao ser, posteriormente, construído no *Google Formulários*, todos os alunos envolvidos preferiram associar às questões por si elaboradas uma imagem relacionada com o seu conteúdo ou introduzir algumas questões através de afirmações que servissem de apoio ao utilizador e lhe facilitassem a escolha da opção correta, o que demonstra que os alunos, gradualmente, se começaram a interessar cada vez mais pelo trabalho à medida que iam realizando cada uma das suas fases de implementação, para além de, sem se aperceberem, revelarem capacidade de autonomia e capacidade para desenvolver trabalho colaborativo. Esta questão é especialmente importante, no nosso entender, porque no fundo os alunos tinham noção de que precisavam de se basear e apoiar no trabalho realizado por cada um dos elementos dos três grupos de trabalho de modo a conseguirem alcançar mais uma fase do projeto sobre a qual nunca tinham tido contacto ou pensado vir a realizar, isto é, estes contactos

com os alunos, quer por videoconferência, quer por e-mail, permitem-nos aferir que a principal preocupação dos alunos eram chegarem à fase final do projeto através do sucesso de todos os alunos da turma.

A fase seis deste trabalho ia ao encontro da concretização de uma visita de estudo a cada um dos locais visitáveis do circuito da aplicação móvel, fase que, mesmo com a reestruturação do projeto devido à pandemia COVID-19, não foi colocada de parte pelo facto de, à data, não ser possível saber se iríamos voltar à escola ou não. A verdade é que, como sabemos, as visitas de estudo representam, para praticamente todos os alunos, momentos de aprendizagem significativos fora do ambiente escolar, e, por isso, decidimos manter esta etapa, ainda que cada uma destas visitas de estudo não se tenha vindo a verificar. Talvez este seja o aspeto que mais dececionou alguns alunos, pois, frequentemente, a professora foi questionado sobre a possibilidade da sua realização, principalmente aquando das duas primeiras semanas de implementação deste trabalho de projeto, mas não podemos deixar de referir, também, que o facto de não ter sido possível não fez com que os alunos ficassem totalmente desmotivados, uma vez que a construção do produto final, ou seja, da aplicação móvel, seria realizada uma semana antes do seu término. Cabe, também, referir que as tarefas realizadas pelo aluno com NEE não foram, durante a fase de implementação do projeto, ao encontro daquilo que se previa, pelo que houve necessidade de, face ao tempo disponível, adequar aquilo que o aluno viria, efetivamente, a realizar. Neste sentido, o aluno somente ficou encarregado de, após os colegas construírem a fase quatro do projeto (elaboração do texto relativo a cada local visitável do circuito), traduzir o texto para LGP em vídeo. O facto de o aluno ter conseguido traduzir estes conteúdos escritos para LGP, juntamente com a sua intérprete, é por nós percecionado como um passo bastante positivo na construção do seu currículo escolar, bem como na construção da sua individualidade, especialmente porque a própria intérprete reconheceu à docente que este era, sem dúvida, uma grande atividade de enriquecimento e que o aluno estava a conseguir corresponder àquilo que se pretendia, ou seja, reconhecer que era importante o próprio traduzir estes conteúdos porque, deste modo, outras pessoas portadoras da mesma condição teriam um acesso mais facilitado e, simultaneamente, apelativo, ao consultar a aplicação, principalmente porque este reconhece que é difícil para pessoas como ele conseguir ler e interpretar um texto escrito. Esta fase do projeto implicou que a intérprete de LGP tivesse de criar, juntamente com este aluno, um amplo conjunto de gestos, uma vez que na LGP não existe tradução para todas as palavras e conceitos existentes na Língua Portuguesa. Outro aspeto importante, e que exigiu um grande empenho

deste aluno, o qual, evidentemente, reconhecemos, a par do profundo empenho e curiosidade demonstrados neste projeto, é o facto de este aluno ter realizado um estudo prévio sobre questões técnicas a nível da tradução que se relacionam com o que acabamos de explicar. Assim, destacamos o grande empenho deste aluno também aquando da tradução de todas as citações bibliográficas que constam dos textos produzidos pelos seus colegas, sendo que, nos vídeos, as mesmas se encontram sinalizadas através do gesto das aspas em LGP. Esta fase do projeto, na nossa opinião, jamais poderá ser realizada sem a presença do intérprete de LGP dos alunos com NEE, pelo que recomendamos a sua presença em todos os momentos em que o aluno deseja comunicar com a professora, tal como se verificou durante o nosso trabalho.

Finalmente, pretendemos analisar como decorreu a fase de construção da aplicação móvel, apresentando partes do trabalho executado na plataforma *online* onde foi realizada – a *App Machine* (Anexo X), a par de uma apreciação global da realização desta proposta de atividade didática, bem como de algumas sugestões para futuras reformulações e reaplicações de outros professores.

Conscientes de que esta fase se relacionava com um aspeto com o qual os alunos nunca tinham tido contacto, a construção da aplicação móvel foi desenvolvida passo a passo, em regime de reunião *online*, no *Google Meet*. É importante explicar que cada um dos grupos de trabalho se reuniram individualmente por esta via com a professora, a fim de os conteúdos serem introduzidos pela ordem sequencial de apresentação dos subtemas a constar da *app* (Figura 14).

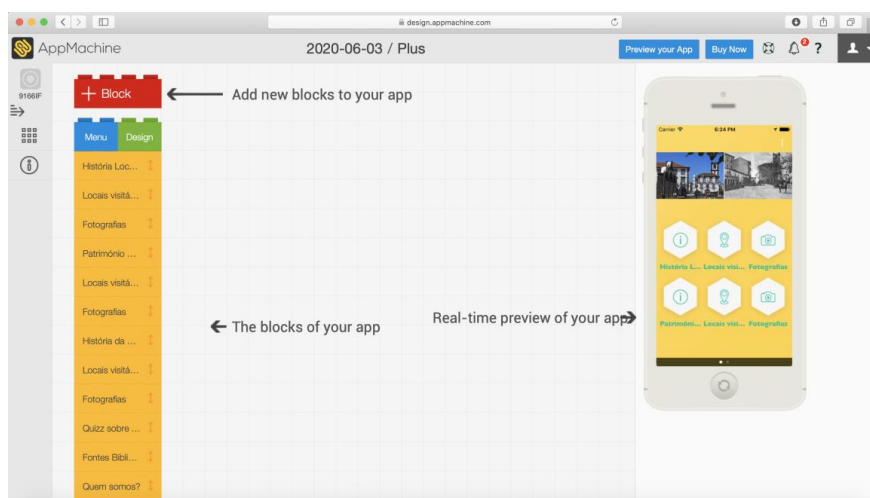


Figura 14: Screenshot da “Homescreen” da aplicação móvel, de acordo com cada um dos subtemas trabalhados pelos alunos. Fonte: A Autora.

Assim, atendendo a que todos os grupos seguiram a mesma ordem de trabalho durante a criação dos conteúdos da *app* e que estes, inevitavelmente, se iriam repetir, embora relacionados com um subtema diferente, todos estes aspetos foram criados previamente à reunião com os alunos na plataforma *online* com a qual trabalhamos – a *AppMachine*. Contudo, destacamos que todas as decisões, no seu processo de construção, foram tomadas pelos alunos, de modo que cada grupo é que decidiu como pretendia apresentar e organizar toda a informação recolhida e trabalhada por si. Acreditamos que colocar estas decisões nas mãos dos alunos é uma mais valia, durante esta fase do projeto, dado que foram estes os criadores do seu próprio conhecimento, ou pelo menos assim o desejámos sempre, ao realizarem este trabalho colaborativo. Por isso mesmo, não faria sentido o docente interferir neste processo.

Por sua vez, todos os aspetos trabalhados e concebidos pelos alunos durante as fases de desenvolvimento um a cinco tiveram, no entanto, de ser introduzidas pela professora durante cada uma das reuniões (Figura 15), atendendo aos constrangimentos provocados pela pandemia COVID-19. Ainda assim, frisamos que devem ser os alunos a introduzir estes conteúdos na aplicação móvel, na medida em que foram eles que os criaram, cabendo ao docente, apenas, nesta fase, explicar como funciona a plataforma onde devem construir a *app*, ilustrando cada uma destas fases, e, posteriormente, cada grupo introduzir a sua parte.

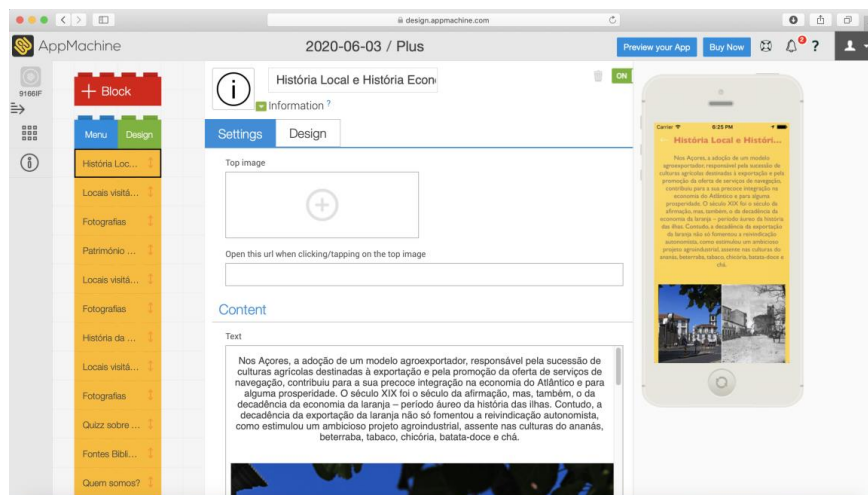


Figura 15: *Screenshot* da aplicação móvel relativo ao texto elaborado pelo Grupo I na Fase 4 do projeto.
Fonte: A Autora.

Sem dúvida que, tal como fomos explanando, este projeto de trabalho colaborativo exigiu um grande empenho e esforço intelectual dos alunos durante cada uma das suas fases de

concretização, embora estes tenham sido capazes de solicitar sempre a ajuda da professora, no sentido de ultrapassar todas as suas dificuldades e esclarecer todas as suas dúvidas. A título de exemplo, mencionamos o facto de a professora ter colaborado na introdução das fotografias recolhidas pelos alunos na *App Machine* (Figura 16).

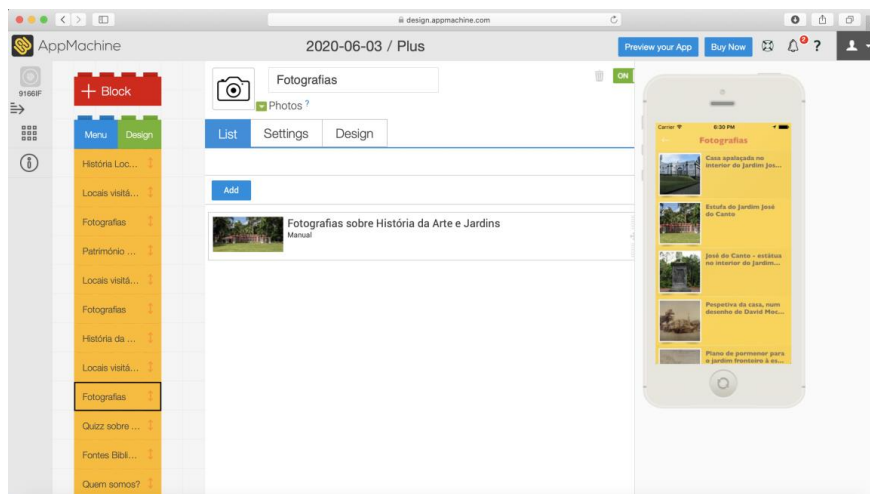


Figura 16: Screenshot da aplicação móvel relativo ao levantamento fotográfico realizado pelo Grupo III.
Fonte: A Autora.

Deste modo, reconhecemos que apesar de o projeto não ter sido desenvolvido no contexto em que pretendíamos e que muitas destas dificuldades poder-se-iam evitar caso o projeto tivesse sido desenvolvido na escola e presencialmente com os alunos, acabou por desenvolver-se de forma muito positiva. Por este motivo, defendemos que um projeto que pretendeu sempre ser inovador e, em simultâneo, contribuir para o desenvolvimento de determinadas capacidades que os alunos devem adquirir ou trabalhar tendo em vista o seu futuro, por um lado como cidadãos, e, por outro, como profissionais inseridos num mercado de trabalho que cada vez mais se vê virado para a vertente das TDIC. Quanto a futuras aplicações deste projeto acreditamos que este deverá apenas ser desenvolvido num contexto de ensino presencial recorrendo aos meios digitais, embora tenhamos conseguido ultrapassar todas as barreiras e dificuldades com as quais nos fomos deparando ao longo de cerca de um mês. Por último, deixamos a nota de que, se assim vier a acontecer, certamente, os alunos sentir-se-ão mais confiantes, na medida em que lhes será permitido trabalhar na presença dos seus colegas de trabalho e da professora, ao experienciar todas as vantagens atualmente reconhecidas, pela comunidade docente, no que respeita ao trabalho de tipo colaborativo e às comunidades virtuais de aprendizagem.

4.3. Inquérito 2: comunidades virtuais de aprendizagem

Feita a análise dos dados emergentes da leitura dos resultados, que, tal como no Inquérito 1 permitiu identificar aspetos comuns e distintivos das representações e percepções destes estudantes (Bardin, 1977; Miles & Huberman, 1994), apresentamos uma vez mais a informação proveniente das respostas, também, em esquema, com o objetivo de exemplificar a relevância de algumas das suas opiniões. De referir ainda que as unidades de registo, pelo seu carácter avaliativo, foram sinalizadas com as expressões de Tendência Positiva (+), Tendência Negativa (-) e Hesitação/Indefinição (+/-).

Quanto à primeira dimensão analisada, *Presença Cognitiva*, associada à capacidade de construir significados a partir da reflexão e da comunicação, a classificação das unidades de registo revelou-se positiva, com oito (8) respostas positivas, três (3) de hesitação/indefinição e apenas uma (1) negativa, permitindo aferir que os estudantes sentiram que a sua aprendizagem foi ativa no que respeita à organização, bem como estão conscientes do desempenho dos seus colegas de grupo de trabalho na concretização do trabalho, de modo a que todos conseguissem aprender mais sobre História Local, ainda que alguns tenham sentido alguma dificuldade, e estudar História, recorrendo às tecnologias digitais.

ES1	ES4	ES12
<ul style="list-style-type: none"> •A nível da aprendizagem eu tive mais facilidade, pois é mais apelativo aprender História de maneira interativa. No meu grupo, trabalhamos na drive da escola e por videochamada para irmos conversando acerca do trabalho uns com os outros. (UR37) 	<ul style="list-style-type: none"> •Ao longo do trabalho fomos entrando em contacto e partilhando as nossas dúvidas através do Messenger, tentando ao máximo fazer com que todos cumprissem a sua parte e a entregassem a tempo. (UR40) 	<ul style="list-style-type: none"> •A maior dificuldade foi a comunicação com os meus colegas, mas quando este problema foi resolvido não tive mais dificuldades em realizar o trabalho proposto. (UR48)

Figura 17: Presença Cognitiva. Fonte: A Autora.

Pudemos constatar que os estudantes viram no final deste projeto a possibilidade de verdadeiramente aprender de uma forma ativa e mais apelativa, expressão mencionada por muitos deles, do mesmo modo que se referem ao recurso das tecnologias digitais para contactarem com todos os membros do grupo, como podemos verificar com as unidades de

registo exemplificativas 1 e 4 (Figura 17). Por sua vez, o estudante ES12 refere que a maior dificuldade por si sentida “foi a comunicação com os colegas” (UR48), problema posteriormente resolvido, pelo que não teve mais dificuldades em realizar o trabalho.

É importante verificarmos que estes alunos conseguiram identificar-se com o projeto, e, sobretudo, considerarem que é mais apelativo estudar História de maneira interativa (ES1), pois articular a história local como forma de aprendizagem, como referido por Manique e Proença (1994), com estratégias ativas de construção do conhecimento, fomentando o desenvolvimento de competências transversais, tal como defendido em diferentes documentos normativos nacionais (como, por exemplo, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*) é a principal intenção deste projeto e, por isso, é fundamental que os seus participantes compreendam, *a priori*, a importância de saberem aprender em diferentes situações, com os outros e aceitando a sua responsabilidade pelo processo de aprendizagem, tal como podemos aferir através da unidade de registo dez (UR37), na qual o estudante menciona que teve uma boa experiência com este tipo de trabalho, na medida em que este contribuiu para que o mesmo fosse mais responsável.

Todavia, houve um estudante que revelou ter sentido dificuldade em perceber que estava a aprender (UR47), o que permite verificar que nem todos os estudantes conseguiram encarar o projeto como uma oportunidade para o desenvolvimento desta competência.

A dimensão *Presença Social*, relaciona-se com a forma como os alunos colaboraram entre si, quer enquanto turma, quer enquanto membros de um grupo, nomeadamente o seu contributo no desenrolar do seu próprio trabalho, bem como dos seus colegas. Assim, esta acolheu seis (6) respostas positivas, cinco (5) neutras e uma (1) negativa, deixando a perceção de que estes alunos compreendem a importância de aprender ao mesmo tempo que ajudam os colegas na resolução de problemas concretos, bem como na importância de trabalhar de forma unida e colaborativa, de modo a que todos tenham sucesso na tarefa.

ES4	ES6	ES10
<ul style="list-style-type: none"> • Todos contribuimos para a realização do trabalho. (UR52) 	<ul style="list-style-type: none"> • Foi bom o trabalho. Conseguimos fazer o trabalho porque colaboramos todos. (UR54) 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu e os meus colegas colaboramos muito e conseguimos elaborar e organizar muito bem o trabalho. (UR58)

Figura 18: Presença Social. Fonte: A Autora.

Como pode ser verificado na primeira e na segunda unidades de registo exemplificativas (Figura 18), os estudantes consideram que conseguiram fazer o trabalho porque todos trabalharam em conjunto e “contribuíram para a realização do trabalho” (UR52). Importante também é a terceira unidade de registo, na qual o estudante ES10 indicou que ele e os colegas colaboraram muito entre si, pelo que conseguiram “elaborar e organizar muito bem o trabalho” (UR58). Espírito crítico, comunicação, colaboração, são algumas das competências que o Fórum Económico Mundial (2015) aponta como essenciais na educação para o século XXI, considerando-as fundamentais para terem capacidade de abordar os desafios complexos em que irão ter de intervir ao longo das suas vidas (Trindade & Moreira, 2017b).

Para além disso, o estudante ES3 destaca que durante a realização do trabalho não excluiu ninguém, pois fizeram “no Messenger um grupo para este trabalho e videochamadas num horário em todos pudessem” (UR51). O mesmo estudante (ES3) refere, ainda, que tentou “ajudar os outros elementos” (UR51) apelando à sua participação. Todavia, através das unidades de resposta neutras aferimos que “nem todos os elementos do grupo trabalharam, pois ou não iam às videochamadas ou respondiam às nossas mensagens” (UR51). Por seu turno, o estudante ES2 refere, igualmente, que em relação ao seu grupo de trabalho, “nem todos trabalharam de igual modo” (UR50).

Todos estes comentários refletem que os grupos, independentemente de se terem deparado com algumas dificuldades, conseguiram perceber a importância que o trabalho individual possui no todo da realização de um trabalho, comprometendo-se e empenhando-se no seu processo de aprendizagem individual, ao mesmo tempo, integrados numa comunidade de aprendizagem. Como referem Moreira e Dias-Trindade, “a presença social torna-se menos importante se não existirem atividades colaborativas onde os estudantes possam beneficiar das diferentes perspetivas que certamente irão existir”²¹.

A terceira categoria, *Presença Docente*, também com doze (12) registos, foi a que apresentou maior concordância de opiniões, recolhendo onze (11) registos positivos e um (1) neutro.

²¹ No original: “social presence becomes less important if there are no collaborative activities where students can benefit from the different perspectives that will surely exist.” Cf. José António Moreira & Sara Dias-Trindade (2020). Online Learning Environments enriched with audiovisual technologies and its impact on the construction of virtual communities in Higher Education in prison context. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*. 16(2), 09-16, p. 14.

ES10	ES11	ES12
•A professora ajudou muito porque tirou muitas dúvidas e ajudou na organização e estruturação do trabalho. (UR70)	•A professora contribuiu ativamente para que não houvesse dúvidas e procurou ajudar todos. (UR71)	•A professora contribui muito para o trabalho e foi uma peça fundamental, pois ajudou-me muito no trabalho e aos meus colegas também. (UR72)

Figura 19: Presença Docente. Fonte: A Autora.

Todos os alunos destacam a importância da colaboração da docente ao longo da realização do trabalho, de modo a conseguirem atingir os objetivos propostos. Assim, mencionam ser fundamental a participação ativa do docente na estruturação e organização do trabalho, como também no esclarecimento de dúvidas e transmissão de feedback quanto ao seu desenvolvimento, para posteriormente conseguirem corrigir alguns aspetos. Destaca-se a opinião do estudante ES10, apresentada na primeira unidade de registo exemplificativa (Figura 19), que refere que “a professora ajudou muito porque tirou dúvidas” (UR70), tal como corrobora o aluno ES11 que menciona que “a professora contribuiu ativamente para que não houvesse dúvidas” (UR71). Estas afirmações mostram a importância da presença do docente enquanto “facilitador” das aprendizagens, auxiliando o desenvolvimento de processos quer cognitivos, quer sociais e, assim, no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa (Cabral & Amante, 2010).

Também relevante é a terceira unidade de registo exemplificativa, que demonstra que o estudante reconhece que “a professora contribuiu muito para o trabalho e foi uma peça fundamental” (UR72) porque ajudou no desenvolvimento do projeto. Por sua vez, o estudante ES3 refere, igualmente, que a docente representou uma peça fundamental na realização do trabalho de grupo, pois “sem a ajuda dela não conseguiríamos resolver os entraves que surgiram, quer nas dúvidas na estrutura do trabalho, quer nas informações não fiáveis que usamos na cronologia” (UR62). Neste sentido, é-nos possível aferir que os alunos não sentiram que tinham de fazer tudo sozinhos, contrariamente ao demonstrado, inicialmente, durante a aplicação do Inquérito 1, pelo que verificamos haver uma alteração nesta perceção, especialmente quanto ao espírito construtivista e colaborativo deste projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a redação do presente relatório, acreditamos que se revela pertinente refletir sobre o trabalho realizámos ao longo do presente ano letivo, pelo que nos debruçaremos, numa primeira análise, sobre questões relacionadas com o estágio pedagógico, e, numa outra, sobre este trabalho escrito.

No capítulo relativo ao Estágio Pedagógico, tentámos caracterizar a dinâmica interna da escola onde decorreu Prática Pedagógica Supervisionada – a Escola Secundária Domingos Rebelo, na medida em que esta é um estabelecimento de ensino que pretende, essencialmente, proporcionar aos alunos um ambiente de aprendizagem e estudo no qual ele é o “ator” principal. Lecionar em cada uma das turmas descritas neste capítulo permitiu-nos, enquanto professora estagiária, compreender que cada turma tem os seus próprios ritmos de aprendizagem, bem como um conjunto de características que a tornam singular. Por tal, todos os momentos em sala de aula propiciaram o contacto próximo com o trabalho que um professor desempenha no exercício da sua profissão, e, neste sentido, consideramos que face ao nosso próprio desempenho houve uma evolução positiva, ao conseguirmos compensar e melhorar algumas das nossas dificuldades, quer as potencialmente a nosso favor como também as que se demonstraram mais desafiantes. Ao longo de todo o processo de aprendermos a ser professora, demonstrámos, abertura para nos integrarmos nas atividades extralectivas da escola, mas, acima de tudo, demonstrámos vontade em superar todas as dificuldades com que nos deparámos, algumas delas ainda sentidas por quem exerce a profissão docente há vários anos e possui experiência nesta área. De qualquer modo, o *términus* do ano de estágio não é o culminar deste nosso percurso, mas sim o início do exercício da profissão docente, a qual abraçamos com o intuito de nos cultivarmos ainda mais. Por fim, uma palavra de apreço à Dra. Elisabete Negalha, a nossa orientadora de estágio, por sempre se ter manifestado disponível para nos ajudar e acompanhar o trabalho que fomos desenvolvendo, quer em casa quer na escola, o que sem dúvida permitiu uma experiência pedagógica muito significativa. Todavia, cabe ressaltar que devido à pandemia COVID-19 todas as escolas portuguesas tiveram de fechar as suas portas físicas, abrir espaços virtuais de aprendizagem e adaptar-se da melhor forma possível, pelo que

o estágio prosseguiu recorrendo ao meio digital, numa lógica de aprendizagem híbrida e construtivista.

No que respeita ao relatório propriamente dito, a possibilidade de ter esta experiência é por nós encarada como gratificante. Por um lado, permitiu-nos crescer a nível científico ao fomentar o estudo aprofundado de um tema, bem como adquirir um conhecimento amplo acerca deste. Ao desenvolver este projeto de investigação, devidamente enquadrado no Currículo de História B do 10.º ano, sempre foi nosso objetivo aproximar os alunos do estudo da história local e, conseqüentemente, da importância da preservação patrimonial, para além de aliarmos a esta componente a utilização dos recursos digitais, pois as suas potencialidades permitem o desenvolvimento de uma aprendizagem adaptada às características dos alunos em plena era digital, e aliar as questões históricas e patrimoniais às tecnologias e aos ambientes digitais, que, por sua vez, se revela bastante eficaz, enquanto estratégia utilizada no processo de ensino-aprendizagem. Assim, é fundamental aos docentes encontrar estratégias que permitam adaptar as tecnologias no ensino e integrá-las em momentos de aprendizagem inovadores e atrativos, visando melhorar o processo pedagógico e o desenvolvimento de um vasto conjunto de competências viradas para o século XXI. Por sua vez, este modelo pedagógico apresenta outros benefícios, como, por exemplo, a inserção dos alunos com Necessidades Educativas Especiais em ecossistemas digitais de aprendizagem nos quais estes alunos conseguem acompanhar o processo de aprendizagem, ao desenvolver competências como o pensamento, a resolução de problemas, criar e colaborar uns com os outros.

No contexto açoriano é, naturalmente, possível e desejável recorrer à componente local e aliá-la ao ensino da História, se considerarmos a importância do seu vasto património histórico, que remonta, primeiro, à descoberta e povoamento das ilhas e, depois, ao período que compreende os séculos XVII a XX. Face a esta cronologia, destacamos, neste trabalho, a importância do século XIX, especificamente na ilha de São Miguel e no concelho de Ponta Delgada. Com efeito, estudar os Açores e, conseqüentemente, a cidade de Ponta Delgada no século XIX, implica abordar temas-chave, como são exemplo o Ciclo da Laranja, o Porto de Ponta Delgada e as locomotivas inglesas que prestaram auxílio na sua construção, os jardins do Palácio José do Canto e os portais de quintas, mirantes e torreões localizados na freguesia da Fajã de Baixo, aspetos que se cruzam, inevitavelmente, entre si e que vão ao encontro de questões relacionadas com a História Económica Local, o Património Edificado, a História da Arte e a Arquitetura.

O trabalho por nós aqui apresentado oferece aos discentes de História a possibilidade de acederem à história local, ao património e às fontes locais de Ponta Delgada durante o século XIX, o que representa uma grande vantagem, especialmente quando é comumente aceite que quanto maior a motivação e o envolvimento dos alunos, maior é a probabilidade de sucesso no processo de aprendizagem (Burch, Heller, Burch, Freed & Steed, 2015). Para além disto, a construção da identidade e da cidadania decorre da perceção que temos acerca do passado e do património cultural, e, principalmente, pela capacidade de nos envolvermos, enquanto cidadãos, em atividades que promovam a preservação dos nossos referentes culturais.

Todavia, estas estratégias pedagógicas devem ser devidamente planeadas e ajustadas de acordo com o perfil dos alunos e os objetivos que pretendemos alcançar. No nosso caso, a construção de uma aplicação móvel, cuja prática não é recorrente entre os alunos, possibilitou utilizar *softwares* de *coding* sem exigir conhecimentos de programação, o que tornou a tarefa de desafiar os alunos bem mais fácil e atrativa.

Dado o mundo quase ter parado devido à pandemia COVID-19 verificaram-se algumas dificuldades no momento em que este trabalho se encontrava ainda numa fase inicial de desenvolvimento, o que veio alterá-lo profundamente, nomeadamente quanto à sua total conversão para o espaço digital. Porém, estas alterações e adequações do projeto permitiram-nos identificar uma vantagem, nomeadamente perceber como se poderia estudar e aprender História local no seio de uma comunidade virtual de aprendizagem.

Provavelmente, esta é uma das mais importantes partes do presente relatório, se considerarmos que após a planificação de qualquer projeto o momento da sua avaliação é o mais pertinente. Por sua vez, todos os projetos devem ser planeados, aplicados, avaliados e repensados, pois qualquer trabalho desta índole não está ileso de obstáculos e de dificuldades sentidas durante a sua realização. Pelo contrário, acreditamos que a palavra que melhor caracteriza o projeto por nós desenvolvido e realizado pelos alunos é *desafio*, na medida em que este decorreu num momento de alguma incerteza, como mencionámos, devido à Pandemia COVID-19, e especialmente porque todos nós, os *atores escolares*, tivemos de nos adaptar a diferentes situações, muitas delas totalmente novas.

Neste contexto, o estudo que realizámos procurou responder à seguinte questão de investigação: “Pode a utilização de recursos históricos e patrimoniais locais contribuir para o desenvolvimento de conhecimento histórico e de competências para o século XXI?”.

É sabido que o conhecimento histórico é uma componente indispensável na construção da identidade do indivíduo, pelo que compete aos docentes transmitir conhecimento histórico aos *alunos do século XXI*, desenvolvendo competências na área da história, captando o seu interesse, recorrendo aos recursos que lhes são familiares – os tecnológicos, para além de a “pedagogia da memória” no *século digital* ser uma pedagogia de pluralidade, de evolução temporal do modelo tradicional de ensino da história e, no fundo, da transmissão das culturas dos nossos antepassados, ao conseguir promover uma relação diferente na forma como os alunos encaram a disciplina e, por último, a relação que estes estabelecem com os outros e com a diferença.

O primeiro inquérito que apresentámos aos alunos permitiu aferir o posicionamento dos estudantes face ao desenvolvimento do projeto, acabando por nos ajudar a preparar devidamente a sua organização. Por sua vez, face a respostas francamente positivas foi-nos possível verificar que as suas expectativas quanto à conclusão do projeto eram bastante elevadas, ainda que se tenham verificado algumas dificuldades durante o seu desenvolvimento, nomeadamente com a transposição da sua execução totalmente para o meio digital.

A fase de desenvolvimento do projeto propriamente dita é aquela que nos permite atestar a validade ou não dos nossos dois primeiros objetivos específicos – Verificar se metodologias ativas de produção de conteúdos contribuem para o desenvolvimento de competências para o século XXI e Averiguar se a História e o Património locais são, na realidade, instrumentos potenciadores de aprendizagem da História.

Assim, no que respeita ao primeiro objetivo específico, o nosso estudo permitiu demonstrar, que, através do envolvimento de praticamente todos os estudantes, é possível aprender História, de forma efetivamente ativa e colaborativa, para além de se conseguir aprender História Local, ainda que alguns alunos tenham sentido dificuldade quanto à percepção de que estavam a estudar História e a aprender sobre História Local, ao desenvolver um trabalho que, inevitavelmente, exigia a colaboração de todos os colegas com vista a alcançar o mesmo fim – a construção da aplicação digital na plataforma *online App Machine*, e a trabalhar com recurso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Quanto ao segundo objetivo, o entusiasmo que os alunos foram demonstrando, a vontade de concretizarem o projeto e a informação que tiveram de coligir para elaborar o trabalho com certeza contribuiram para o desenvolvimento de aprendizagens, embora este projeto tenha demonstrado especialmente que mesmo num ambiente completamente digital se consegue colocar os alunos em contacto com a História e o

Património Locais e usar esses conteúdos para o desenvolvimento de mais aprendizagens, ainda que outras estratégias também possam fomentar a aprendizagem.

Já o segundo inquérito permitiu avaliar se as atividades realizadas promovem a formação de comunidades virtuais de aprendizagem, pelo que no final do trabalho de projeto a maioria dos alunos mencionaram sentir-se realizados com a construção da aplicação móvel, embora alguns tenham sentido alguma desmotivação devido à pandemia. É importante referir a este respeito que os alunos conseguiram realizar cada uma das fases de desenvolvimento do projeto recorrendo ao meio digital e reconhecer a importância de trabalhar em conjunto, com vista a alcançar o mesmo fim, conscientes de que o sucesso de todos dependeria do empenho de cada um, formando uma comunidade virtual de aprendizagem. Por sua vez, ainda que antes da concretização da proposta didática nem todos os alunos tenham visto a possibilidade de desenvolverem competências ao nível da autonomia na aprendizagem, no final conseguimos aferir precisamente o oposto, pois estes acabaram por considerar que não tiveram de realizar o trabalho totalmente sozinhos e que puderam contar com a presença da professora durante todas as suas etapas de execução e que esta desempenhou um papel significativo para o sucesso do projeto, o que nos permite mencionar que houve alterações nesta perceção dos alunos antes e depois da sua implementação.

Avaliada a forma como a execução do projeto decorreu, a capacidade de reverter toda a estratégia para um ambiente exclusivamente digital e adaptar o projeto às circunstâncias e os resultados práticos obtidos, a partir do esforço e empenho de todos, entendemos, pois, que a utilização de recursos históricos e patrimoniais locais pode contribuir para o desenvolvimento de conhecimento histórico e de competências para o século XXI, especialmente se atendermos a que o projeto *“Pedagogia da memória” no século digital* demonstrou, num momento como o que atravessámos, que a interação entre a educação e o mundo digital é, antes de mais, possível, que é uma realidade ao alcance de todos e pode ser exemplo de uma visão de aprendizagem assente não apenas na aquisição de conteúdos e conhecimentos, mas também no desenvolvimento de competências transversais de aprendizagem.

Os resultados do nosso estudo demonstram, assim, que mesmo num contexto de ensino condicionado e completamente digital é possível desenvolver trabalhos e atividades didáticas diferentes sempre com o intuito de construir o saber histórico dos alunos. Por seu turno, num mundo que progressivamente transita entre o ensino presencial e o digital, e onde as circunstâncias em que a educação poderá ocorrer no próximo ano letivo, facto que à data da

redação deste texto ainda é incerto, defendemos que o trabalho com recurso às TDIC é fundamental, sobretudo quando o docente procura promover não apenas aprendizagens relativas à disciplina que leciona, mas, também, transversais.

Quanto a futuras aplicações deste projeto acreditamos que este deverá apenas ser desenvolvido num contexto de ensino presencial recorrendo aos meios digitais, embora tenhamos conseguido ultrapassar todas as barreiras e dificuldades com as quais nos fomos deparando ao longo de cerca de um mês. Por último, deixamos a nota de que, se assim vier a acontecer, certamente, os alunos sentir-se-ão mais confiantes, na medida em que lhes será permitido trabalhar na presença dos seus colegas de trabalho e da professora, ao experienciar todas as vantagens atualmente reconhecidas, pela comunidade docente, no que respeita ao trabalho de tipo colaborativo e às comunidades virtuais de aprendizagem.

No que concerne às nossas perceções individuais sobre o projeto desenvolvido, especialmente quanto ao facto de ter sido a sua orientadora, cabe ressaltar que tanto o processo de planeamento como as fases de desenvolvimento se revelaram bastante desafiantes. Acreditamos que um ensino eficaz, inevitavelmente, passa pela projeção de momentos de aprendizagem em que os alunos consigam ser capazes de adquirir novas competências ou, até mesmo, melhorá-las, por um lado, e, por outro, que estes mesmos momentos devam recorrer à utilização de meios digitais, sempre que possível. Embora o produto final no nosso projeto – a construção do aplicativo digital – não tenha sido desenvolvido como, inicialmente, projetámos, defendemos que esta fase deverá, efetivamente, ser levada a cabo em ambiente presencial com os alunos e não *online*. Neste sentido, a nossa experiência pautou-se por um ambiente de ensino-aprendizagem bastante positivo. Contudo, estamos conscientes de que existem alguns aspetos que podem ser melhorados tal como referimos durante a análise da nossa proposta didática.

Em suma, consideramos existir um equilíbrio entre os diferentes capítulos que compõem este relatório, embora seja difícil ter esta noção à medida que a redação do trabalho se vai desenvolvendo. Mesmo assim, somos da opinião de que o nosso esforço e empenho permitiu uma correta articulação entre os vários assuntos aqui tratados, de modo a que os conteúdos fossem apresentados harmoniosamente e de acordo com a bibliografia consultada.

Não menos importante do que tudo o atrás exposto é estarmos conscientes de que a realização deste trabalho de investigação fomentou indubitavelmente o nosso crescimento académico, ao despertar ainda mais a nossa curiosidade pela investigação relativa à didática da História, bem

como pelas questões patrimoniais e a sua relevância no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

BIBLIOGRAFIA

- Albergaria, I. S. (2000). *Quintas, Jardins e Parques da Ilha de São Miguel 1785-1885*. Direção Regional da Cultura – Açores, Quetzal Editores. Lisboa.
- Albergaria, I. S., França, I. E. (2011). Mirantes e torres da laranja: elementos identitários da paisagem açoriana. *Boletim do Núcleo Cultural da Horta*, 21. 149-176.
- Amaral, M. A., Coutinho, A., & Martins, M. R. D. (1994). *Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Editorial Caminho: Lisboa.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. 7.ª edição. Madrid: McGraw-Hill.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Nova Iorque: Grune & Stratton.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Benevides, M. C. (2013). *Portais de Quintas, Mirantes e Torreões – Elementos da Arquitectura da “Economia da Laranja” na Fajã de Baixo, ilha de S. Miguel*. Dissertação apresentada na Universidade dos Açores para obtenção de Grau de Mestre em Património, Museologia e Desenvolvimento, Vol. I. Ponta Delgada.
- Bosch, C. S. (2011). *El tren de las Azores: Un patrimonio único en el mundo*. Centre d'Estudis del Transport: Barcelona.
- Burch, G. F., Heller, N. A., Burch, J. J., Freed, R., & Steed S. A. (2015). Student Engagement: Developing a Conceptual Framework and Survey Instrument. *Journal of Education for Business*, 90(4), 224-229.
- Cabral, P., Amante, L. (2010), O Modelo da Comunidade de Inquirição: Coordenação de Curso e Presença Social num Contexto de Aprendizagem Online. In *Anais do TICEduca – I Encontro Internacional TIC e Educação*, pp. 739-744.
- Calaf, R. (2006). Cruzar miradas. In R. Calaf, & O. Fontal (Eds.). *Miradas al patrimonio* (pp. 23-50). Gijón: Ediciones Trea.
- Carvalho Santos, J. J. (2007). Do Local ao Global: uma reflexão sobre conceitos e práticas. *Revista Portuguesa de História*, t. XXXIX. 121-152.
- Cordeiro, C. (1992). Autonomia e identidade nacional: os Açores na segunda metade do século XIX. *Revista de História das Ideias*. 14, 263-279. Coimbra: Instituto de História e Teoria das

- Ideias da Faculdade de Letras. Imprensa da Universidade de Coimbra. DOI: https://doi.org/10.14195/2183-8925_14_11
- Dias, F. S. (2008). *Os Açores na História de Portugal – séculos XIX e XX*. Livros do Horizonte, Lda. Ponta Delgada.
- Dias, F. S. (2013). *O Porto de Ponta Delgada – Da vontade à concretização*. Portos dos Açores, S.A. Ponta Delgada.
- Dias-Trindade, S. & Ribeiro, A. I. (2016). Universidade de Coimbra digital: visitas de estudo guiadas por tablets. In N. Pedro, A. Pedro, J. F. Matos, J. Piedade, & M. Fonte (orgs.). *Digital Technologies & Future School - Atas do IV Congresso Internacional TIC e Educação 2016* (artigos selecionados) (pp. 179-188). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Dias-Trindade, S. & Carvalho, J. R. (2019). *História, tecnologias digitais e mobile learning: ensinar História na era digital*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. DOI: <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1705-3>
- Dias-Trindade, S.; Moreira, J. A.; Nunes, C. (2019). Escala de autoavaliação de competências digitais de professores. Procedimentos de construção e validação. *Texto Livre*. 12(2), mai.-ago. 2019. 152-171.
- Dias-Trindade, S. & Ferreira, A. G. (2020). Digital teaching skills: *DigCompEdu CheckIn* as an evolution process from literacy to digital fluency. *ICONO14*. 18(2). 162-187. DOI: <https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/1519/1704>
- Duarte, A. S. C. (2013). *A utilização das TIC no ensino e aprendizagem da História*. Dissertação de Mestrado em Educação, Área de especialização Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação à Distância, apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Garrison, D., Anderson, T., Archer, W. (2000), Critical Inquiry in a Text- Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education, *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Guimarães, P.; Meneses, C.; Cruz, S. (2013). A caça ao tesouro: o renascer digital de atividades orientadas. Um estudo com alunos do 7.º ano de escolaridades na disciplina de TIC. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga, Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8525-22-2

- Hack, É. F. S. (2013). Entre o ensino de História e a educação patrimonial: em busca da investigação de bens culturais locais, *Revista Confluências Culturais*, v.2, n.1.
- João, M. I. (1991). *Os Açores no século XIX – Economia, Sociedade e Movimentos Autonomistas*. Lisboa: Edições Cosmos.
- João, M. I. (2012). Região, Nação e Historiografia Local: O caso dos Açores. In M. C. Sérgio & M. I. João (orgs.). *Historiografia e Memórias (séculos XIX-XXI)* (artigos selecionados) (pp. 75-94). Lisboa: Centro de História da FLUL/CEMRI da UAb.
- João, M. I. (2017). A Historiografia no âmbito dos estudos regionais. In M. C. Sérgio & M. I. João (orgs.). *Historiografia e Res Publica* (artigos selecionados) (pp. 253-281). Lisboa: Centro de História da Universidade de Lisboa & Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais da Universidade Aberta.
- Lopes, F. (2013). Fátima Sequeira Dias – Contributos para a História dos Açores. *Ler História* [Online], 64. Disponível em: <http://journals.openedition.org/lerhistoria/641> (Acessível em 26/12/2019).
- Lucas, M. & Moreira, A. (2018). DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores. Aveiro: UA.
- Macedo, J. B. (1993). Unidade de Poder e Diversidade de Situação nas Áreas regionais em Portugal. In Á. Matos & R. Rasga (eds.). *Primeiras Jornadas de História Local e Regional* (pp. 11-33). Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Colibri.
- Magalhães, L., Vichessi, B., & Bárbara, H. (s.d.). *Faça um app com a turma*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8810/faca-um-app-com-a-turma>. (Acessível em 10/03/2020).
- Magalhães, O. (2007). Didáctica e preocupações dos professores. *Revista Portuguesa de História*, t. XXXIX. 67-85.
- Manique, A. P. & Proença, M. C. (1994). *Didática da História: Património e História local*. Lisboa: Texto Editores.
- Martins, G. (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, G. O. (2017). *Europa, Memória e Património Cultural*. Texto publicado na secção de notícias do Centro Nacional de Cultura. Disponível em: <https://www.cnc.pt/europa-memoria-e-patrimonio-cultural/>

- Martins, G. O. (2017a). *Património Cultural e Futuro*. Texto publicado no Jornal Público. Disponível em: <https://www.publico.pt/2017/09/05/culturaipsilon/opiniao/patrimonio-cultural-e-futuro-1783716>
- Melo, M. O. & Cabral, C. M. (2010). *Açores – Quem somos/ Porque somos*. Ponta Delgada: Publiçor – Publicações e Publicidade, Lda.
- Mendes, J. A. (2000). História local e memórias: do Estado-Nação à época da globalização. *Revista Portuguesa de História*, t. XXXIX. 349-368.
- Mendes, J. A. (2007). A História para o Futuro: Conhecimento e Acção. *Revista Portuguesa de História*, t. XXXIX. 243-254.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. *Educational Researcher*, 13, p. 20-30.
- Moreira J. A., Dias-Trindade S. (2020). Online Learning Environments enriched with audiovisual technologies and its impact on the construction of virtual communities in Higher Education in prison context. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*. 16(2), 09-16. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135039>
- Nakamoto, P. T. & Carvalho, A. A. (2020). Digital technologies in initial teacher education: a study in the masters in teaching at the University of Coimbra, Portugal. *Research, Society and Development*, 9(7):1-25, e711974587.
- Neto, M. S. (2010). Percursos da História Local Portuguesa. Monografias e representações de identidades locais. In *Memória e História Local, Colóquio Internacional realizado em Idanha-a-Nova* (pp. 47-76). Coimbra: Palimage, Imagem Palavra.
- Pinto, H., & Squinelo, A. P. (2017). O uso do património cultural no ensino de história: perspetivas da formação docente em Portugal e Brasil. *Pulso*, 40. 30-52.
- Pinto, H. (2016). *Educação histórica e patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória».
- Pinto, H. (2015). Educação patrimonial e educação histórica: contributos para um diálogo interidentitário na construção de significado sobre o passado. *Diálogos* (Maringá. Online), 19(1). Jan/abr. 199-220. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/dialogos.v19i1.1049>
- Rodrigues, J. D. (2005). As elites locais nos Açores em finais do Antigo Regime. *ARQUIPÉLAGO • HISTÓRIA*, 2ª série, IX. 359-384.

- Santos, F. B. & Cainelli, M. R. (s.d.). *Aprendizagem e consciência histórica: um estudo sobre a história nacional e local nas narrativas de estudantes do ensino fundamental*. Repositório Institucional da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/123456789/4197>
- Santos, N. L., Rurato, P., & Faria, L. (2000). Auto-aprendizagem e auto-conceito de competência em contexto empresarial. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 135-146.
- Torgal, L. R. (1987). História... Que História?: algumas reflexões introdutórias à temática da história local e regional. In M. C. Sérgio & M. I. João (orgs.). *Revista de História das Ideias*. 9, 843-867. Coimbra: Instituto de História e Teoria das Ideias da Faculdade de Letras. Imprensa da Universidade de Coimbra. DOI: https://doi.org/10.14195/2183-8925_9-3_10
- Trindade, S. D. (2014). 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 em Letras, área de História, na especialidade de Didática da História, apresentada ao Departamento de História, Estudos Europeus, Arqueologia e Artes da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Trindade, S. D. & Moreira, J. A. (2017a). Tecnologias Móveis e a Recriação Digital na Construção do Conhecimento Histórico. *Revista Eletrônica de Educação*. 11(2), 637-652. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992230>
- Trindade, S. D. & Moreira, J. A. (2017b). Competências de aprendizagem e tecnologias digitais. In J. A. Moreira & C. P. Vieira (coord.), *eLearning no Ensino Superior* (pp. 99-116). Coimbra: Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior (CINEP).
- Wang, M., Haertel, G. & Walberg, H. (1993). What helps students learn? *Educational Leadership*, 51(4), 74-79.
- Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.
- World Economic Forum (WEF) (2015). *New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology*. Cologny/Geneva: World Economic Forum.

ANEXOS

Anexo I – Plano Individual de Formação

Docente: Elisabete José Monteiro Dias Negalha

Discente: Ana Beatriz Senra Moniz

Ao longo do processo de aprendizagem verificaram-se, naturalmente, muitas expectativas e receios relativos ao ano de Estágio, à escola onde iríamos realizar estágio, aos alunos e aos restantes professores. Todavia, presentemente crê-se que o ano de Estágio será um ano de grande exigência e rigor, que contribuirá indubitavelmente para a aquisição de outras competências fundamentais a um professor, dado que, no futuro, serão de relevante importância no desempenho da função de professor de História.

O Estágio Pedagógico revela-se, assim, uma nova oportunidade de aprendizagem, uma vez que este visa desenvolver, primeiro, um trabalho individual mais proficiente, e, numa fase posterior, desenvolver em grupo ações que facilitem a identificação de dificuldades e colmatar problemas de índole pedagógica, no sentido de nos proporcionar uma melhor prática letiva, ao integrar os conhecimentos que adquirimos nos primeiros meses de observação de aulas, e, do mesmo modo, os conhecimentos teóricos adquiridos durante o primeiro ano do Curso de Mestrado.

Neste sentido, o presente documento tem como principal intuito descrever as atividades a que me proponho este ano e nas quais terei uma participação direta, e, por conseguinte, uma ferramenta fundamental para o resultado final, ou seja, para a obtenção da qualificação de Mestre em Ensino de História.

Ao longo do ano letivo 2019/2020, será produzido um relatório de Estágio que refletirá a minha experiência como professora estagiária e incluirá a elaboração de um trabalho de investigação em Ciências Sociais alusivo a um tema lecionado em contexto escolar e a um conjunto de atividades que me proponho desenvolver e concretizar com os alunos de Ciências Socioeconómicas, nomeadamente a turma de História B – 10.º ano. Por outro lado, a minha participação passará, igualmente, pelas atividades a desenvolver para os alunos de História – 7.º ano. O tema escolhido relaciona-se com a História Económica dos Açores e visa criar um circuito visitável, com incidência em aspetos de História Local e Patrimonial, no século XIX, na Ilha de São Miguel, abrangendo questões de Economia, Património e História da Arte.

No decorrer da minha ação pedagógica irei realizar as seguintes atividades:

- Exercer a atividade docente nas turmas 7A1, 7A2 e 7A3 (3.º Ciclo do Ensino Básico), como, também, nas 10A1 e 10A2 (Ensino Secundário);

- Assistir a todas as aulas do orientador, do 7º ano e do 10º ano;
- Planificar e lecionar os tempos letivos previstos e exigidos pelo Plano Anual Geral de Formação, e tantos quantos a professora orientadora da escola onde se desenrola o Estágio me permitir para além destes;
- Colaborar e elaborar matrizes, testes e respetivos critérios de correção;
- Fazer avaliação formativa;
- Corrigir testes de avaliação;
- Utilizar todos os recursos que considere pertinentes, em contexto de sala de aula, por forma a promover uma aprendizagem mais dinâmica e, em simultâneo, mais eficaz;
- Explorar o potencial bibliográfico da biblioteca da escola e promover pesquisas com os discentes face aos materiais que se encontram disponíveis;
- Participar na Feira Solidária – atividade a ser desenvolvida com os alunos no dia 3 de dezembro, o dia da Escola;
- Participar nos projetos e visitas de estudo que forem promovidos, nomeadamente a Oficina de Olaria e de Tecelagem, com os alunos do 7.º ano, e a visita ao Banco de Portugal, com os alunos do 10.º ano;
- Didatizar o máximo possível a temática do relatório e aplicá-la – História Económica, Local e Patrimonial de Ponta Delgada, destacando-se o século XIX, por ser o período em estudo no programa do 10.º ano de História B;
- Promover o trabalho colaborativo nos alunos e restantes aspetos indicados no documento Perfil dos alunos para o século XXI;
- Desenvolver as componentes previstas no documento “Perfil dos alunos do século XXI” e à “saída da escolaridade obrigatória”, como, por exemplo, a autonomia...;
- Organizar e participar ativamente em todas as atividades que possam surgir posteriormente à redação deste documento;
- Mostrar disponibilidade para participar nas ações complementares de formação da Escola, sempre no sentido de aprender mais e poder ajustar a minha ação pedagógica com os alunos;
- Mostrar disponibilidade para participar nas atividades programadas pelo departamento de ciências humanas e sociais e especificamente o Grupo 400;
- Contribuir ativamente para a minha integração na comunidade escolar que me acolhe e para o seu bom ambiente, observando, para isso, o Plano Anual de Atividades;

- Participar ativamente nas reuniões que são realizadas na Escola, consoante a autorização do orientador e da Direção, intervindo quando conveniente e adequado.

No âmbito da minha ação pessoal e social irei:

- Procurar promover sempre a formação humana dos discentes que me são confiados.
- Educar para o saber ser, saber estar e saber fazer;
- Participar nas atividades extracurriculares de cariz social;
- Ajudar os alunos a prepararem-se para a vida em sociedade, utilizando os conteúdos abordados em sala de aula para promover a reflexão acerca da atualidade e do presente em que vivemos.

Ana Beatriz Senra Moniz, professora estagiária na Escola Secundária Domingo Rebelo, enquanto cidadã açoriana, sente grande responsabilidade no que respeita ao conhecimento, ensino e preservação da História, Cultura e Património dos Açores, pelo que, ao longo do seu ano de Estágio pretende contribuir no sentido da sua máxima exploração, valorização, proteção e defesa. Para tal, se propõe, ainda:

- Motivar os alunos para o conhecimento da História dos Açores;
- Consciencializar os alunos para a importância da preservação cultural e patrimonial;
- Promover a expansão dos horizontes culturais e patrimoniais dos discentes através da investigação e aprofundamento do tema do Relatório de Estágio;
- Participar ativamente na elaboração de novos materiais didáticos que promovam a integração e a participação dos alunos nas atividades propostas pela orientadora de Estágio;
- Trabalhar, face ao perfil dos alunos das duas turmas de Ciências Socioeconómicas que formam a turma da disciplina de História B, aspetos essenciais que, nas primeiras aulas observadas, revelaram ser dificuldades, de entre os quais se destacam a produção de texto, interpretação e análise de documentos históricos (escritos, iconográficos e gráficos), a análise crítica e a sua integração na produção de respostas escritas, competências que constam dos critérios de avaliação do Exame Nacional da disciplina que frequentam.

Ponta Delgada, 28 de outubro de 2019

Ana Beatriz Senra Moniz

Anexo II – Material de Apoio 1: planificação da atividade didática

TAREFAS A REALIZAR		DATA	TEMPO
Enquadramento do tema no programa	Aula lecionada pela Orientadora de Escola sobre as medidas de Mouzinho da Silveira, História B (10.º ano), página 210 do manual. <i>Tempos de Mudança</i> , Porto Editora.	09/03/2020	90 minutos
Apresentar o Tema e os Subtemas (através de uma apresentação em PowerPoint a enviar por e-mail) O que vamos tratar?	TEMA: A História local e o património dos Açores, no século XIX, como meios de produção do pensamento histórico e crítico dos alunos. SUBTEMAS: <ul style="list-style-type: none"> ▪ História Local e História Económica Local ▪ Património Edificado/ Arquitetura ▪ História da Arte/ Jardins ▪ Aplicar/Responder o/ao Questionário 1 – Expetativas perante o projeto “Pedagogia da Memória no século digital” através do Google Formulários. 	16/03/2020 (o prazo para a realização da tarefa termina no dia 22/03/2020)	1 semana
Preparar e planear o trabalho a realizar (através de uma reunião a realizar via Google Reuniões)	FORMAR DE GRUPOS DE TRABALHO (3 grupos de 4 elementos): <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grupo I: 4 elementos ▪ Grupo II: 4 elementos ▪ Grupo III: 4 elementos NOMEAR O LÍDER DO GRUPO DE TRABALHO: Cada grupo deve nomear <u>um</u> líder do grupo e informar o/a professor/a. ATRIBUIR O SUBTEMA A CADA GRUPO: O subtema de cada grupo será atribuído a cada grupo por indicação do/a professor/a. IDENTIFICAR OS RECURSOS:	27/04/2020	15 minutos

<p>Como o vamos fazer?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cronologia a ser elaborada por cada grupo (relacionada com o subtema por si tratado). ➤ Documentos históricos (pode ser realizada uma pesquisa online). ➤ Bibliografia diversificada e outras fontes que os alunos encontrem (após a primeira reunião no Google Reuniões, será enviado um e-mail com a indicação dos recursos bibliográficos disponíveis e disponibilizados na drive do Google da Escola Secundária Domingos Rebelo recursos em PDF). ➤ Visitas de estudo aos locais que compõem o circuito e registo fotográfico (tendo em conta que as datas das visitas ainda não estão definidas e que não se sabe se as mesmas se vão realizar). <p>DEFINIR A FORMA DE APRESENTAÇÃO PRELIMINAR E APRESENTAÇÃO DO TRABALHO FINAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ O trabalho preliminar deve ser apresentado oralmente durante uma reunião via Google Reuniões. ➤ O trabalho final deve ser apresentado através de um documento PowerPoint, no qual esteja patente a interface de cada componente da Aplicação Móvel. 		
<p>Concretização do trabalho</p> <p>4.1. Identificação das tarefas a realizar e sua distribuição por cada elemento do grupo</p>	<p style="text-align: center;">GRUPO I – HISTÓRIA LOCAL E HISTÓRIA ECONÓMICA LOCAL</p> <p style="text-align: center;">PREPARAÇÃO DA VISITA - TAREFAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisar informação para a parte da <i>Aplicação Móvel</i> correspondente ao subtema/s atribuído/s ao grupo. ▪ Selecionar a informação pesquisada para a parte da <i>Aplicação Móvel</i> correspondente ao subtema/s atribuído/s ao grupo. ▪ Construir uma cronologia relacionada com o subtema/s atribuído/s ao grupo. ▪ Elaborar uma pequena introdução relacionada com o subtema/s atribuídos ao do grupo. ▪ Criar uma atividade relacionada com o tema/ local atribuídos ao grupo (p. ex. um enigma, um caça ao tesouro, uma escolha múltipla relacionada com uma fotografia etc.). Devem ser elaboradas <u>duas</u> perguntas por tema/ local. ▪ Visita de estudo ao Porto de Ponta Delgada e às locomotivas que se encontram na oficina – data a definir. <p style="text-align: center;">GRUPO II – PATRIMÓNIO EDIFICADO/ ARQUITETURA</p> <p style="text-align: center;">PREPARAÇÃO DA VISITA - TAREFAS</p>	<p>As tarefas a serem executadas por cada grupo durante as aulas assíncronas dos dias:</p> <p>28/04/2020 30/04/2020 05/05/2020 07/05/2020 12/05/2020 14/04/2020</p>	<p>As aulas assíncronas têm a duração de 6x45 minutos</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisar informação para a parte da <i>Aplicação Móvel</i> correspondente ao subtema/s atribuído/s ao grupo. ▪ Selecionar a informação pesquisada para a parte da <i>Aplicação Móvel</i> correspondente ao subtema/s atribuído/s ao grupo. ▪ Construir uma cronologia relacionada com o subtema/s atribuído/s ao grupo. ▪ Elaborar uma pequena introdução relacionada com o subtema/s atribuídos ao do grupo. ▪ Criar uma atividade relacionada com o tema/ local atribuídos ao grupo (p. ex. um enigma, um caça ao tesouro, uma escolha múltipla relacionada com uma fotografia etc.). Devem ser elaboradas <u>duas</u> perguntas por tema/ local. ▪ Visita de estudo aos Portais de Quintas, Mirantes e Torreões na Fajã de Baixo – data a definir. <p style="text-align: center;">GRUPO III – HISTÓRIA DA ARTE/ JARDINS PREPARAÇÃO DA VISITA - TAREFAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisar informação para a parte da <i>Aplicação Móvel</i> correspondente ao subtema/s atribuído/s ao grupo. ▪ Selecionar a informação pesquisada para a parte da <i>Aplicação Móvel</i> correspondente ao subtema/s atribuído/s ao grupo. ▪ Construir uma cronologia relacionada com o subtema/s atribuído/s ao grupo. ▪ Elaborar uma pequena introdução relacionada com o subtema/s atribuídos ao do grupo. ▪ Criar uma atividade relacionada com o tema/ local atribuídos ao grupo (p. ex. um enigma, um caça ao tesouro, uma escolha múltipla relacionada com uma fotografia etc.). Devem ser elaboradas <u>duas</u> perguntas por tema/ local. ▪ Visita de estudo ao Palácio José do Canto e respetivos jardins – data a definir. <p style="text-align: center;">Tarefas a realizar pelo aluno XXX (Grupo III)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Encontrar fotografias em domínio livre de cada um dos locais a visitar (pesquisa Google/ direitos de autor). ▪ Traduzir os conteúdos da aplicação para Língua Gestual Portuguesa em vídeo. ▪ Partilhar o levantamento fotográfico e a tradução dos conteúdos da <i>Aplicação Móvel</i> com todos os grupos de trabalho. <p>Informação: Ainda será requerida a autorização do aluno, do seu Encarregado de Educação e da Escola Secundária Domingos Rebelo para recolha de imagens.</p>	<p>As tarefas a devem ser executadas durante as aulas assíncronas dos dias:</p> <p>28/04/2020 30/04/2020 05/05/2020 07/05/2020 12/05/2020 14/04/2020</p>	<p>O aluno deve gerir o tempo e tarefas a realizar do modo que lhe for mais</p>
--	--	--	---

		As tarefas a serem executadas durante as aulas assíncronas dos dias: 28/04/2020 30/04/2020 05/05/2020 07/05/2020 12/05/2020 14/04/2020	fácil durante as aulas assíncronas que têm a duração de 6x45 minutos
	Caso as visitas aos locais que compõem o circuito sejam realizadas , prevê-se que: cada grupo apresente, oralmente, a visita, à exceção do aluno XXX que fará a sua apresentação em Língua Gestual Portuguesa, acompanhado da intérprete, e que cada grupo, que esteja a trabalhar o local visitado, elabore, no final da visita, duas questões relacionadas com a visita e com os conteúdos da disciplina de História B – 10.º ano, às quais devem apresentar a resposta. Na eventualidade de não ser possível realizar as visitas , os alunos devem, igualmente, elaborar as questões e as respostas.		
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esclarecimento de dúvidas e/ou dificuldades e efetuar reformulações em reunião via Google Reuniões. 	18/05/2020	30 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concluir a apresentação do trabalho final e submeter via e-mail ao/ à professor/a num ficheiro PowerPoint, no qual esteja patente a interface de cada componente da Aplicação Móvel. ▪ O aluno XXX deverá concluir o trabalho final e submeter via e-mail ao/ à professor/a num ficheiro PowerPoint. 	Até 08/06/2020	1 semana
Avaliação final 6.1. Auto e heteroavaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicar/Responder o/ao Questionário 2 – Questionário sobre as comunidades de aprendizagem através do Google Formulários. ▪ Realizar a auto e heteroavaliação (avaliar o funcionamento de cada grupo de trabalho, do trabalho produzido por estes e do trabalho produzido pelos outros grupos) através do Google Formulários. 	08/06/2020	1 semana
Construção da Aplicação Móvel	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Com a evolução das tecnologias digitais, atualmente, existem várias plataformas online que nos permitem criar diferentes projetos através de um <i>browser</i>. ▪ De seguida, indicam-se alguns desses sites e o respetivo link: 	___/06/2020 (DATA A INDICAR POSTERIORMENTE)	(A INDICAR POSTERIORMENTE)

	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Andromo</i> (disponível em: https://www.andromo.com) ○ <i>AppsGeyser</i> (consultar: https://youtu.be/tbxzf60Tilc) ○ <i>AppMachine</i> (disponível em: https://www.appmachine.com. Devem consultar: https://youtu.be/UeW03Pf5bpM) ○ <i>AppMakr</i> (disponível em https://www.appmakr.com). Devem consultar: https://youtu.be/K7Tid41H5aU) ○ <i>AppyPie</i> (disponível em: https://www.appypie.com/app-builder/pricing-plan). Devem consultar: https://youtu.be/Y1xIR-VG2bY) <p>INFORMAÇÃO IMPORTANTE</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Deverá ser enviado aos alunos um documento informativo sobre Aplicações Móveis, e, de entre as várias possibilidades, caso a aplicação seja editada recorrendo a um browser, os alunos, juntamente com o/a seu/sua professor/a deverão escolher um site e/ou plano. ➔ Caso contrário, a aplicação será contruída a partir dos elementos criados pelos alunos, para efeitos da apresentação do projeto aquando da defesa do Relatório de Estágio. 	<p>E, SE HOUVER TEMPO DISPONÍVEL PARA A CONSTRUÇÃO DA APP)</p>	
--	--	--	--

Anexo III – Material de Apoio 2: PowerPoint de apresentação do projeto



TEMA: A História local e o património dos Açores, no século XIX, como meios de produção do pensamento histórico e crítico dos alunos

- Dada a extensão do título, o tema foi dividido em três partes:

Parte 1

- História Local (Ponta Delgada).

Parte 2

- Património dos Açores no século XIX.

Parte 3

- Produção da *App*.

I. Apresentação do tema

Parte 1 – Património Local

Meio como recurso permite alcançar metas de carácter pedagógico e científico

Motivação

Observação

Método de investigação histórica

Interdisciplinaridade

Trabalho historiográfico

Compreensão do passado da localidade

Contacto com instituições locais



I. Apresentação do tema

Parte 2 – História Local e o Património dos Açores no século XIX

- Por outro lado, o mar, no caso dos Açores, mais do que um fator de isolamento, foi um elo de ligação aos Continentes, dada a posição geoestratégica do arquipélago face a importantes rotas internacionais.
- Assim:



I. Apresentação do tema

Parte 2 – História Local e o Património dos Açores no século XIX

- Ao tratar a *História Local e o Património dos Açores no século XIX*, especificamente em *Ponta Delgada*, temos obrigatoriamente de abordar aspetos como:
 - Porto de Ponta Delgada;
 - Ciclo da Laranja.
- Não menos importante, é, também, estudar:
 - Locomotivas inglesas importadas;
 - Palácio de Sant’Ana e os seus jardins;
 - Palácio José do Canto e os seus jardins;
 - Portais de quintas, Mirantes e Torreões na Fajã de Baixo.

I. Apresentação do tema

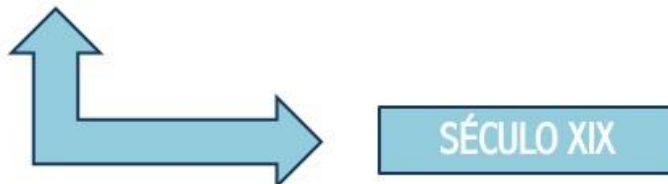
Parte 2 – História Local e o Património dos Açores no século XIX

- Todos estes aspetos incorporam subtemas relacionados com:



II. Justificação da escolha

- Realização de um projeto que abrangesse:
 - O programa da disciplina (História B – 10.º ano);
 - A História Local e o Património Local dos Açores, nomeadamente em Ponta Delgada.



III. Estratégia didática planeada

Recursos digitais: criar uma aplicação... Porquê?

- Páginas *web* que disponibilizam tecnologia para dispositivos móveis sem exigir conhecimentos de programação.
- Permitem criar um projeto de *coding* na escola que pode potenciar o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Tecnologia do *coding* enquanto ferramenta de trabalho

1. Pode dinamizar o que e como se ensina

2. Ao trabalhar com programação os alunos põem em prática competências transversais:

Etapa A: Estudo, análise, interpretação e reflexão sobre temas e conceitos

Etapa B: criação de cenários, personagens e narrativas como pano de fundo em volta de determinado assunto

Não é exigido ao utilizador conhecimentos de programação para **levar o *coding* para a sala de aula.**

- Cabe ao professor pensar num projeto factível, desafiando os alunos a criar uma *app* interessante sobre determinado assunto ao produzir conteúdo.

III. Estratégia didática planeada



Recursos digitais: criar uma **aplicação**... Porquê?

Relatório OCDE “Skills Outlook 2019: Thriving in a digital world”



Reconhece que urge capacitar os alunos de ferramentas TDIC

São uma importante estratégia na preparação dos estudantes para o sucesso num mundo complexo e digital

“Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (2017)



Define os conhecimentos, competências e valores

A serem adquiridos por todos os alunos que concluem a escolaridade obrigatória

IV. Objetivos a atingir

O projeto pretende que os alunos consigam:

1. **Desenvolver** competências históricas;
2. **Melhorar** a literacia digital e o desempenho escolar;
3. **Estimular** o gosto pela pesquisa histórica e pela disciplina de História;
4. **Produzir** uma *app*, de forma colaborativa e, até mesmo, inclusiva;
5. **Inserir** as tecnologias digitais no seu desempenho académico, de modo a que estas se tornem ferramentas de trabalho ao serviço da aprendizagem;
6. **Desmistificar** alguns entraves comumente apontados ao uso indevido dos recursos tecnológicos em sala de aula.



V. Metodologia

Metodologia aplicada:

- Estudo de caso.

Instrumentos de avaliação:

- Escala validada de *empatia histórica*;
- Escalas validada de *comunidades de aprendizagem* (a nível das diferentes dimensões consideradas: *presença cognitiva, social e docente*).

Objetivo:

- Perceber o impacto desta estratégia quer no trabalho desenvolvido quer em termos de investigações futuras.



Bibliografia

- Garrison, D., Anderson, T., Archer, W. (2000). *Critical Inquiry in a Text- Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education*, *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Garrison, D., Anderson, T. (2005). *E-learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*, New York, Routledge Falmer.
- João, M. I. (1991). *Os Açores no século XIX – Economia, Sociedade e Movimentos Autonomistas*. <<Portugal e o Mundo Português>> Coleção dirigida por Vitorino Magalhães Godinho, 1.ª Edição, Edições Cosmos, Lisboa.
- Trindade, S. D., J. A. Moreira (2017). "Tecnologias Móveis e a Recriação Digital na Construção do Conhecimento Histórico". In *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, Brasil. Disponível em: https://estudoqerai.sib.uc.pt/bitstream/10316/46385/1/recriacao_digital.pdf (Acessível em 30/12/2019)
- Valenzuela, J. M. (1993). "Unidade de poder e diversidade de situação nas áreas regionais em Portugal – consequências metodológicas". In *Primeiras Jornadas de História Local e Regional*. Lisboa: Edições Colibri.
- Yin, R. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Webgrafia

- <https://novaescola.org.br/conteudo/8810/faca-um-app-com-a-turma>
(Acessível em 30/12/2019)
- <https://www.incode2030.gov.pt/documentos-estudos>
(Acessível em 30/12/2019)
- <https://novaescola.org.br/conteudo/4580/que-tal-criar-um-aplicativo-com-seus-alunos>
(Acessível em 30/12/2019)

Anexo IV – Material de Apoio 3: informações sobre os aspetos a abordar de acordo com cada subtema

- ➡ De acordo com cada subtema, os grupos de trabalho deverão, obrigatoriamente, abordar os aspetos indicados pelo/a professor/a aquando da elaboração da síntese sobre cada um dos locais que compõem o circuito.
- ➡ Todavia, cada grupo de trabalho tem a possibilidade sugerir e adicionar outros aspetos durante a pesquisa de bibliografia e tratamento da informação a constar da síntese, desde que informe o/a professor/a e discuta com o/a mesmo/a os aspetos que pretende abordar.

Neste sentido, indicam-se, abaixo, os aspetos de carácter obrigatório a ser analisados por cada grupo:

GRUPO I

Elementos do grupo: AL1, AL2, AL3 e AL4

Subtema: História Local e História Económica Local

Aspetos a abordar:

⇒ Os Açores no século XIX.

⇒ O Porto de Ponta Delgada e as locomotivas que se encontram nas oficinas do porto.

GRUPO II

Elementos do grupo: AL5, AL6, AL7 e AL8

Subtema: Património Edificado e Arquitetura

Aspetos a abordar:

⇒ O “Ciclo da laranja”.

⇒ Os portais de quintas, os mirantes e os torreões na Fajã de Baixo.

GRUPO III

Elementos do grupo: AL9, AL10, AL11 e AL12

Subtema: História da Arte (jardins)

Aspetos a abordar:

⇒ A história do Palácio José do Canto e os seus proprietários.

⇒ A arquitetura dos jardins do Palácio José do Canto.

Anexo V – Material de Apoio 4: recolha, seleção e tratamento de informação bibliográfica

Como Recolher, Tratar e Selecionar Informação Bibliográfica?

- **Proposta de trabalho**

1. Em grupo, devem distribuir os textos disponibilizados na drive da escola por todos os elementos do grupo de trabalho (os textos encontram-se organizados por subtemas).
2. Cada elemento do grupo de trabalho tem de ler o/os texto/s que lhe foi/foram atribuído/s.
3. Cada elemento do grupo de trabalho pode, facultativamente, procurar outras fontes, para além das que lhe foram disponibilizadas pelo/a professor/a.
4. Cada elemento do grupo deve, aquando da leitura do/s texto/s que lhe foi/foram distribuído/s, criar para cada texto a respetiva ficha de leitura. Para tal, deve recorrer ao modelo de ficha de leitura disponibilizado pelo/a professor/a na drive da escola, juntamente com bibliografia.
5. Cada elemento deve partilhar com os restantes elementos do grupo de trabalho a informação que considerar relevante para a elaboração do texto acerca do subtema/s atribuídos.
6. Em grupo, devem selecionar a informação que considerem imprescindível para a elaboração do texto acerca do subtema/s atribuídos.
7. Em grupo, devem redigir o texto acerca do subtema/s atribuídos.

- **Fontes históricas**



Anexo VI – Material de Apoio 5: informações sobre bibliografia e citação bibliográfica

A Bibliografia Geral e Específica a utilizar na realização do trabalho será disponibilizada na drive da Escola Secundária Domingos Rebelo, a fim de todos os grupos de trabalho terem acesso à mesma.

Devem visitar a Enciclopédia Açoriana (disponível em: <http://www.culturacores.azores.gov.pt/ea/Default.aspx>), para além de consultarem a Bibliografia disponibilizada na drive da escola em PDF.

Todos os grupos de trabalho devem seguir as mesmas normas de referência bibliográfica.

COMO CITAR E REFERENCIAR BIBLIOGRAFIA?

De acordo com as normas APA (6.ª edição), as referências no texto devem colocar-se da seguinte forma:

Autores referidos – primeira citação no texto normal:

▪ 1 autor

(Apelido, data)

Ex: Ideia (Pinto, 2027) – citação literal “texto literal entre aspas” (Pinto, 2017, p. 42). Caso o nome do autor seja citado no corpo do texto utiliza-se apenas a data (e nº de página de onde foi retirada a citação sendo caso disso).

Ex: *Ideia* Pinto, (2017) – citação literal Pinto afirma que “texto literal entre aspas” (2017, p. 42).

▪ 2 autores

(Apelido & Apelido, data)

Ex: (Pinto & Marques, 2000) ou (Pinto & Marques, 2000, p. 15)

▪ 3-5 Autores

(Apelido, Apelido, Apelido, Apelido & Apelido, Data)

Ex: (Pinto, Marques, Ribeiro, Andrade & Silva, 2000)

▪ 6 ou mais autores

(Apelido 1º Autor et al., data) Ex: Noronha, et al., 2010)

Nota: o estilo APA permite e encoraja a substituição de e por &. Ex: (Pinto & Marques, 2000) em vez de (Pinto e Marques, 2000).

Citações subsequentes:

Aplicam-se as regras anteriores exceto no caso de mais de 3 autores em que se utiliza (Apelido 1º Autor, et al., data). Ex: (Noronha et al., 1990).

Outras situações:

Citações extensas (com 40 ou mais palavras/ três ou mais linhas): a citação é indentada 1 cm à esquerda e 0 cm à direita, com espaçamento simples entres linhas e 3 pontos antes do parágrafo e 12 depois, como um bloco de texto sem indentação de parágrafo, sem utilização de aspas e sem espaçamento entres parágrafos caso a citação tenhas mais que um parágrafo, sendo referência ao(s) autor(es) é integrada na citação segundo as regras anteriores:

As ilhas são de origem vulcânica pelo que os seus solos são constituídos por rochas eruptivas, onde predomina o basalto alcalino, que enfeita os passeios e pavimenta ainda algumas ruas. Também tem outras rochas menos conhecidas, como o traquito, andesito e labrodorito. Nas encostas das ilhas encontram-se grandes extensões de lava muito dura (proveniente dos vulcões a que os primeiros povoadores chamaram de mistérios) e algumas extensões de pedra-pomes fragmentada e reduzida a pó. São solos considerados férteis, em que a areia, o húmus e a argila lhe dão uma equilibrada consistência e permeabilidade (Melo & Cabral, 2010).

Referências Bibliográficas

A Aplicação Móvel deverá, obrigatoriamente, conter um “espaço” para a Bibliografia utilizada e/ou consultada. Colocar por ordem alfabética e seguir as normas APA, 6.ª edição. Apresentam-se, a seguir, alguns exemplos por natureza da publicação.

LIVROS

▪ Autor Institucional

Instituição. (data). Título: Subtítulo, Local da Publicação, Editor.

Exemplo: American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.

▪ 1 autor

Apelido, Inicial. (data). Título: Subtítulo, Local da Publicação, Editor.

Exemplo: MacDonald, R.G. (2007). *Biochemistry*. New York, NY: McGraw Hill.

▪ 2 autores

Apelido, Inicial. & Apelido, Inicial. (data). Título: Subtítulo, Local da Publicação, Editor.

Exemplo: McKee, T. & McKee, J.R. (2009). *Business ethics: The moral basis of commerce* (4th ed.). New York, NY: Oxford University Press.

Nota: As normas APA da 6ª edição apontam para a conveniência da utilização do símbolo “&” em vez de “e” para mencionar mais que um autor.

▪ 3 a 7 autores (referem-se os nomes de todos os autores)

Apelido, Inicial., Apelido, Inicial., & Apelido, Inicial. (data). Título: Subtítulo, Local da Publicação, Editor.

Exemplo: Bowsher, C., Steer, M., Tobin, A, Cornelius, D. P., Rayburn, M., & Mantauk, B. B. (2008). *Plant biochemistry*. New York, NY: Garland Science.

▪ 8 ou mais autores (referem-se os nomes dos 6 primeiros autores seguidos de reticências (...) e o último)

Exemplo: Ford, M. N., Fielding, D., Reed, P. L., Harmon, M., Ulrich, B. T., Wheeler, K... Peel, J. (2009). *Who constructs the mind?* Deland, FL: Coleman Books.

▪ Capítulo de livro

Apelido Autor do Capítulo; Inicial Autor Capítulo. (data) Título do Capítulo: Subtítulo do Capítulo. In Iniciais Editor Apelido Editor (Ed). Título: Subtítulo (páginas do capítulo), Local da Publicação, Editor.

Nota: Aplicam-se as regras referidas acima para o número de autores do capítulo e do livro. Substitui-se a referência Ed (editor) por outra aplicável, diretor, coordenador, etc.

Exemplo: Berry, W. (2005). War does not maintain peace or promote freedom. In L. I. Gerdes (Ed.), *War: Opposing viewpoints* (pp. 71-79). Detroit, MI: Greenhaven Press.

REVISTAS/PERIÓDICOS

Nome(s) do(s) Autor(es) segundo as regras acima. (data) Título do Artigo, Título da Publicação, Volume (número), páginas do artigo caso presente.

Exemplos:

Marshall, M. & Clark, A. M. (2010). Is clarity essential to good teaching? *Teaching Philosophy*, 33(3), 271-289.

Chaffee, B. W. & Weston, S. J. (2010). Association between chronic periodontal disease and obesity: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Periodontology*, 81(12), 1708-1724. doi: 10.1902/jop.2010.100321.

Nota: A primeira letra do título deve ser capitalizada (letra maiúscula), bem como a do complemento do título, caso exista.

ATAS DE CONGRESSOS

Apelido, Iniciais. (data). Título: Subtítulo. In Iniciais do(s) Editor(es) das das Atas, Apelido do Editor das Atas (Eds.), Título das Atas: Nome Completo e data do Congresso (páginas do artigo). Local de edição, Editora.

Exemplo: Game, A. (2001). Creative ways of being. In J. R. Morss, N. Stephenson & J. F. H. V. Rappard (Eds.), *Theoretical issues in psychology: Proceedings of the International Society for Theoretical Psychology 1999 Conference* (pp. 3-12). Sydney: Springer.

Nota: Aplicam-se as regras acima no concernente a número de autores de artigo e editores das atas.

TESES

Apelido, Inicial. (Data). Título: Subtítulo (Tipo de dissertação). Local/repositório.

Exemplo: Woods, S. (2014). *Does the race of police officers matter? Police officers on interactions with citizens and police procedures* (Dissertação de doutoramento). Acedida em ProQuest Criminal Justice Database.

DOCUMENTO RETIRADO DA INTERNET

Apelido Autor, 1ª Inicial. 2ª Inicial (Ano, mês, dia) Título da página/artigo/referência, acedido de URL

Exemplo: Barabási, A. L. (2017). Network Science. <http://networksciencebook.com/>

Exemplo: Instituição. (Ano, mês, dia) Título da página/artigo/referência, acedido de URL

Exemplo: Instituto Nacional de Estatística [INE]. (2017). População residente. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&contecto=pi&indOcorrCo d=0008273&selTab=tab0

Notas:

Aplicam-se as regras mencionadas acima para tipos de obras encontradas on-line e número de autores envolvidos.

A 6ª versão das regras APA não considera obrigatória a indicação da data de consulta do documento citado.

DOI – um D.O.I. – (*Digital Object Identifier*) – é uma sequência de caracteres (símbolos, letras e números) da forma <http://dx.doi.org/10.3352/jeehp.2013.10.3> que identificam de forma inequívoca um qualquer documento. A partir de 2011 a forma indicada é a de um URL ativo como o anterior. Caso o documento citado possua DOI é sempre conveniente referi-lo no final da citação.

Informação importante: As referências, incluindo o DOI, não terminam com ponto final.

Exemplo: Instituto Nacional de Estatística [INE]. (2017). População residente. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&contecto=pi&indOcorrCo d=0008273&selTab=tab0

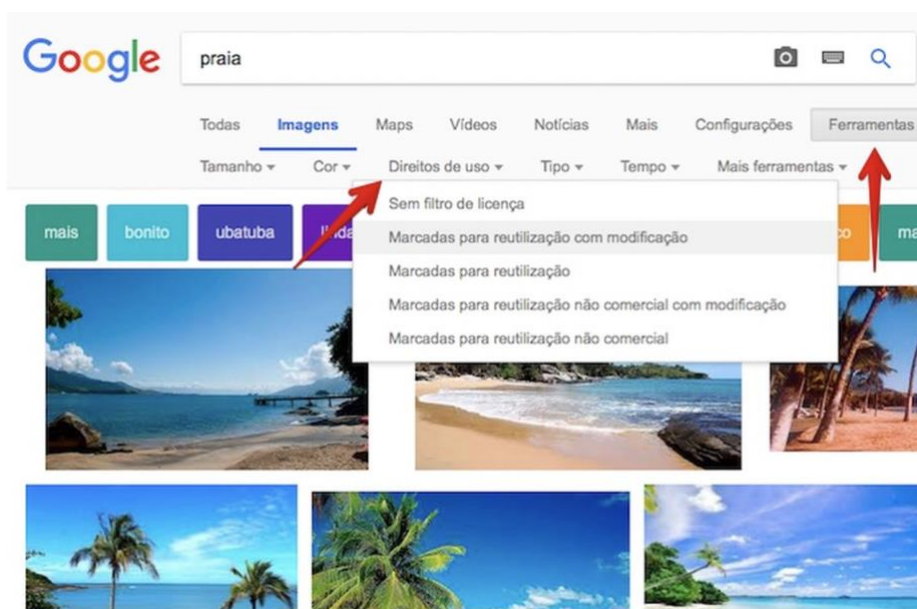
Anexo VII – Material de Apoio 5: recolha de imagens em domínio livre

Como Encontrar Imagens sem Restrições de Uso?

Ao fazermos uma pesquisa no Google, podemos filtrar os resultados para encontrar imagens, vídeos ou textos que tenhamos permissão para usar. Para tal, devemos **usar um filtro de pesquisa avançada denominado “Direitos de uso”,** que permite saber quando o usar, compartilhar ou modificar algo que encontremos online.

Como encontrar imagens, textos e vídeos que possam ser reutilizados?**Passo 1**

Aceda ao motor de busca do Google e faça uma pesquisa por imagens. Logo abaixo ao campo de pesquisa, clique em “Ferramentas” e, em seguida, em "Direitos de uso".



Filtre resultados de busca do Google — Foto: Reprodução/Helito Bijora

Passo 2

Tipos de direito de uso das imagens: escolha uma das opções de filtragem disponíveis. Estas encontram-se marcadas como:

Sem restrições de uso ou compartilhamento: permite copiar ou redistribuir o conteúdo, desde que o conteúdo permaneça inalterado.

Sem restrições de uso, compartilhamento ou modificação: permite copiar, modificar ou redistribuir o conteúdo conforme especificado na licença.

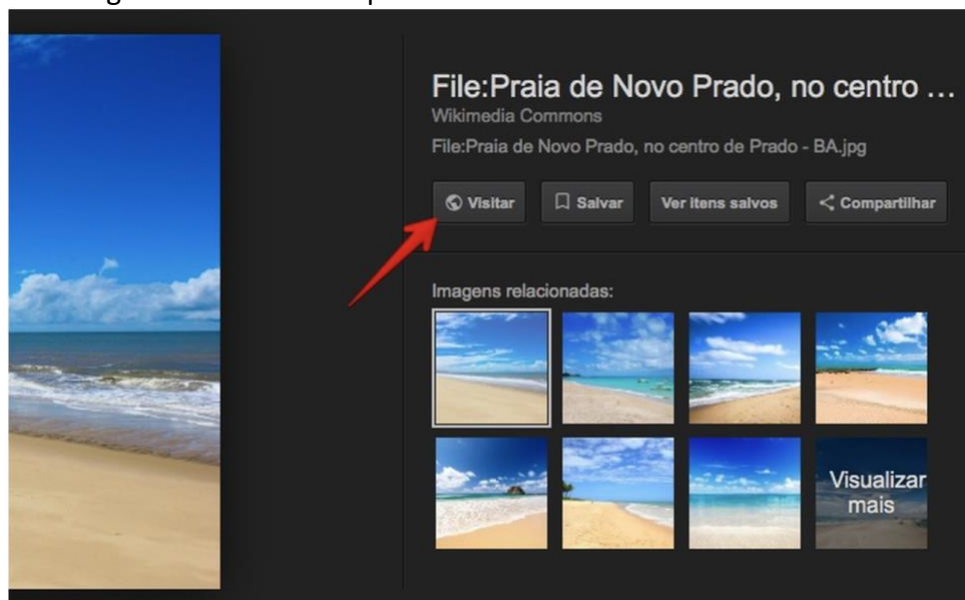
Comercialmente: se procuramos conteúdo para uso comercial, devemos selecionar uma opção que inclua a palavra "comercialmente".

Informação importante:

O projeto enquadra-se nas situações presentes nas alíneas a) e b).

Passo 3

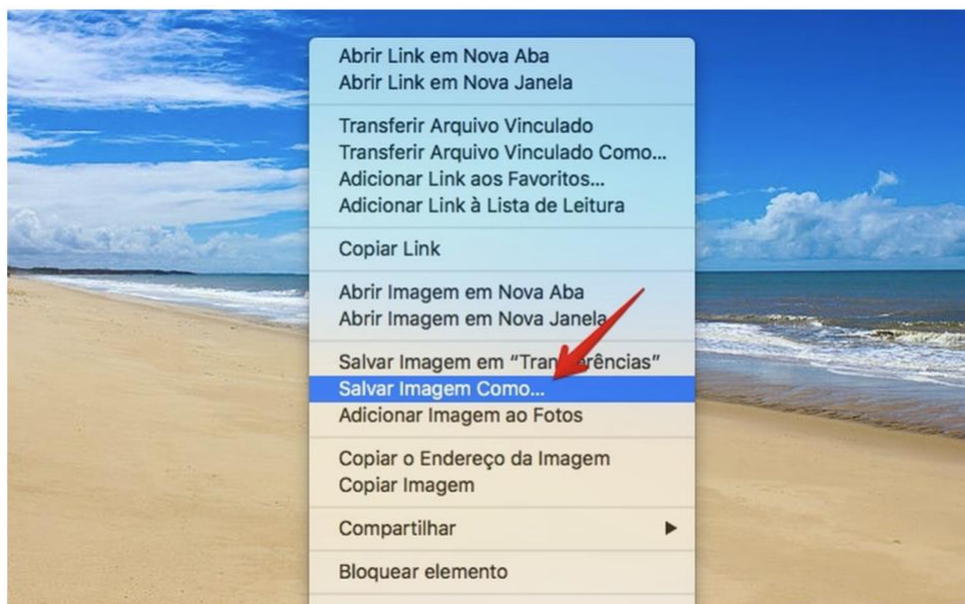
Clique sobre a imagem desejada para ver os seus detalhes e use a opção “visitar” para aceder à página onde a imagem se encontra disponível.



Acesse a página da foto a partir do Google — Foto: Reprodução/Helito Bijora

Passo 4

Finalmente, guarde a imagem no computador e use-a de acordo com o tipo de licença selecionado no Passo 2.



Salve a imagem pesquisada no Google em seu computador — Foto: Reprodução/Helito Bijora

Informação importante:

Antes de reutilizar o conteúdo, devemos verificar se a licença é legítima e conferir os termos exatos de reutilização, ou seja, a licença pode exigir que tenhamos de dar crédito ao criador da imagem ao usar a imagem. O Google não tem como verificar se a licença é legítima, pelo que não sabemos se o conteúdo foi legalmente licenciado.

Pesquisa Avançada de Imagens Google (disponível em: https://www.google.com/advanced_image_search)

Como funcionam os direitos de uso?

Os direitos de uso ajudam-nos a encontrar conteúdo que possa ser usado além do uso aceitável. Os proprietários de sites podem usar as licenças para nos informar sobre o modo como o conteúdo dos seus sites deles pode ser reutilizado.

O filtro de direitos de uso da pesquisa avançada mostra conteúdo identificado com uma licença da Creative Commons ou similar, ou como sendo de domínio público.

No caso de imagens, o filtro de direitos de uso também mostra imagens identificadas com a licença de Documentação livre do GNU.

Como informar direitos de uso incorretos?

Caso encontre conteúdo com direitos de uso incorretos nos resultados de pesquisa, informe-nos por meio do Fórum da Pesquisa Google.

Outros bancos de imagens

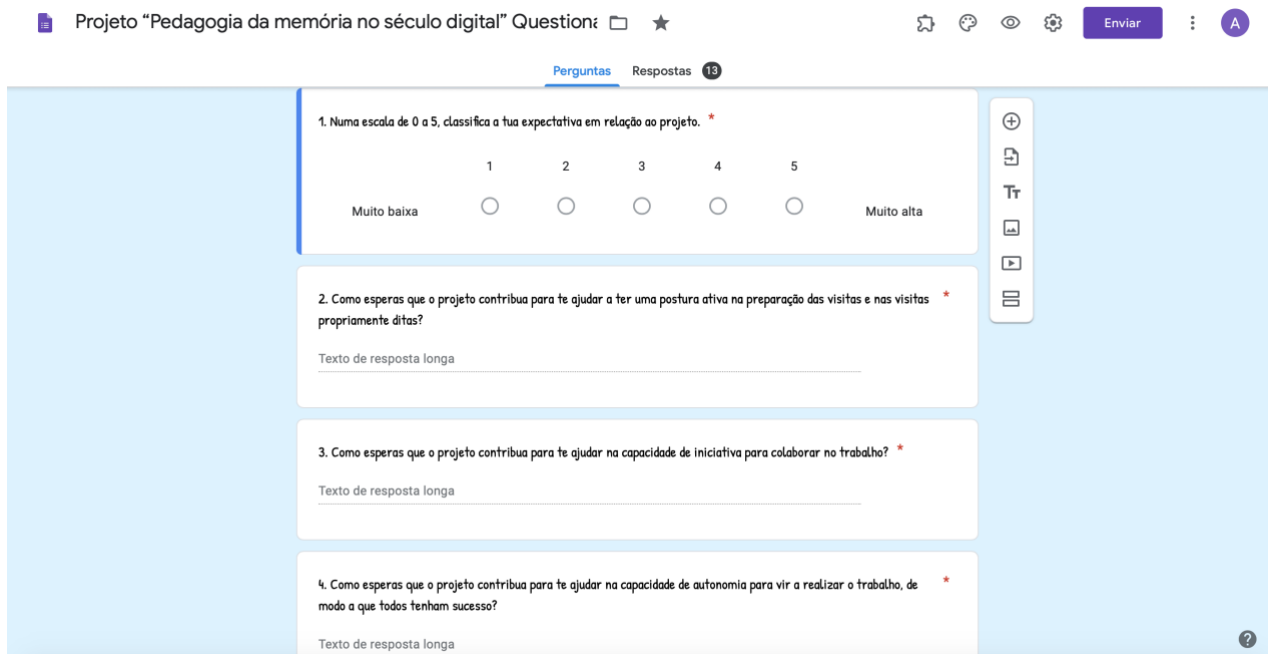
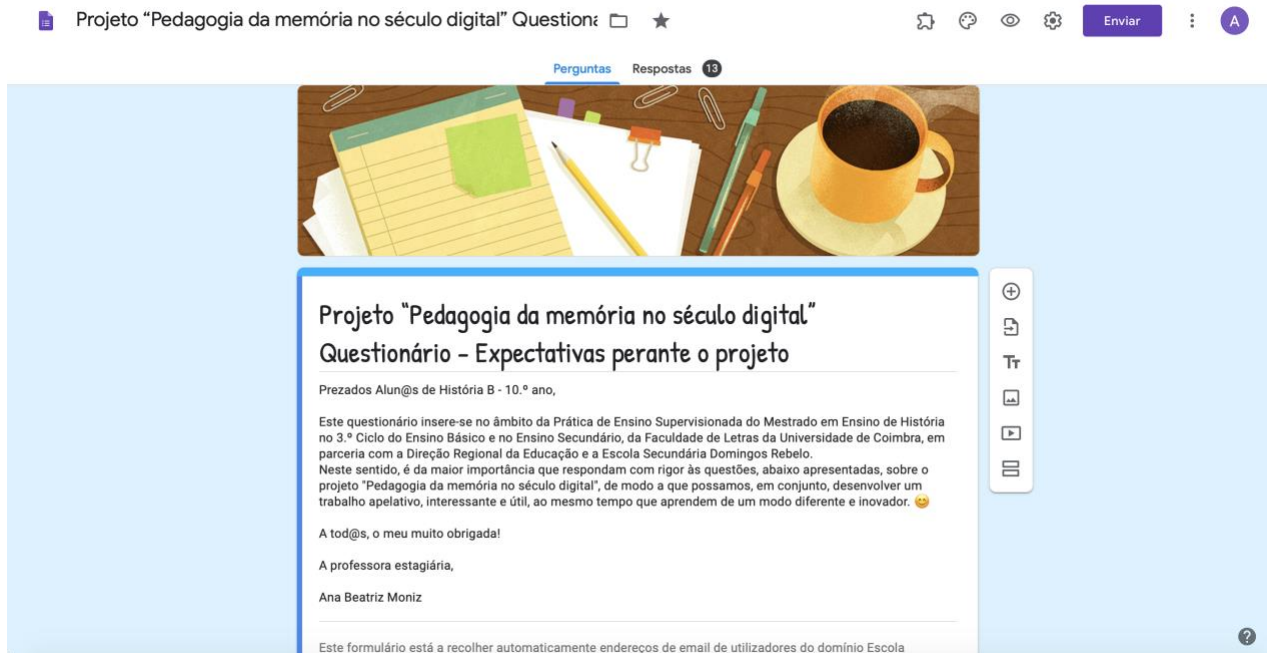
Para além do motor de busca do Google, também poderá pesquisar imagens em bancos de imagens disponíveis online. Estes bancos de imagens disponibilizam imagens em domínio livre (como é exemplo da Creative Commons 3.0) para uso pessoal e/ou comercial. Abaixo encontram-se alguns exemplos desses bancos de imagens e respetivos links:

- Pexels (disponível em: <https://www.pexels.com/pt-br/>)
- Free Images (disponível em: <https://pt.freeimages.com>)
- Stocksnap.io (disponível em: <https://stocksnap.io>)
- Freepik (disponível em: <https://br.freepik.com>)
- Public Domain Photos (disponível em: <http://www.public-domain-photos.com>)
- Wikimedia Commons (disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/Main_Page?uselang=pt-br)
- CC Search (disponível em: <https://search.creativecommons.org>)

Fontes:

Adaptado a partir da informação disponível na página do Suporte Google (disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/04/como-pesquisar-imagens-livre-de-direitos-autorais-no-google.ghtml>) e na página do Techtudo (disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/04/como-pesquisar-imagens-livre-de-direitos-autorais-no-google.ghtml>)

Anexo VIII – Screenshots do Google Formulários relativos ao Inquérito inicial



Projeto “Pedagogia da memória no século digital” Question: 📁 ★ 🔒 🗨️ 👁️ ⚙️ Enviar ⋮ A

Perguntas Respostas **13**

5. Achas que vais aprender através da realização das visitas de estudo e da colaboração ativa na preparação das mesmas? *

Sim.

Não.

5.1. Porquê? *

Texto de resposta curta

6. Numa escala de 0 a 5, que importância atribuis à capacidade de te envolveres de forma ativa no desenvolvimento do projeto? *

Pouco importante 0 1 2 3 4 5 Muito importante

Projeto “Pedagogia da memória no século digital” Question: 📁 ★ 🔒 🗨️ 👁️ ⚙️ Enviar ⋮ A

Perguntas Respostas **13**

Pouco importante 0 1 2 3 4 5 Muito importante

7. Consideras-te capaz para trabalhar de forma autónoma, de modo a contribuíres para o desenvolvimento do projeto? *

Sim.

Não.

7.1. Porquê? *

Texto de resposta curta

8. Apresenta algumas dúvidas que possas ter sobre a concretização do projeto.

Texto de resposta longa

Anexo IX – Screenshots do Google Formulários relativos ao Inquérito final

Comunidades Virtuais de Aprendizagem

Perguntas Respostas 11

Comunidades Virtuais de Aprendizagem

O trabalho de grupo realizado nas aulas de História desenvolveu-se numa ligação entre o mundo presencial e o mundo virtual. No fundo, trabalhámos em conjunto para formar uma comunidade virtual de aprendizagem. É importante perceber a tua opinião sobre o que correu melhor ou menos bem. Para isso em cada questão tens algumas sugestões de ideias, mas não te sintas obrigado nem a escrever sobre todas, nem a limitares-te ao que aqui é apresentado.

Muito obrigada pela tua participação.

Ana Beatriz Moniz

Endereço de email *

Endereço de email válido

Este formulário está a recolher endereços de email. [Alterar definições](#)

1. Dá a tua opinião sobre o que sentiste ao nível das tuas aprendizagens (por exemplo, como tentaste juntar conteúdos para a preparação do trabalho, como trabalhaste com os teus colegas para fazerem o trabalho pedido, se achas que conseguiste aprender mais sobre História local com este trabalho, se tiveste dificuldades em sentir que estavas a aprender, de que forma este trabalho contribuiu para te ajudar a estudar História, ...)

Texto de resposta longa

Comunidades Virtuais de Aprendizagem

Perguntas Respostas 11

Texto de resposta longa

2. Dá a tua opinião sobre como tu e os teus colegas colaboraram, quer enquanto turma, quer enquanto membros de um grupo (por exemplo, procuraste contribuir positivamente para o trabalho de todos, esforçaste-te para trazer informações importantes para o trabalho, colaboraste e ajudaste colegas com mais dificuldades, sentiste que o grupo trabalhou de forma unida e colaborativa e que cada um deu o seu contributo para o sucesso da tarefa, ...)

Texto de resposta longa

...

3. Dá a tua opinião sobre a colaboração da tua professora (por exemplo, sentes que ela contribuiu para que todos conseguissem perceber o trabalho a fazer e todas as suas etapas, a professora foi ajudando nos momentos em que sentiram mais dificuldades, a professora ouviu-vos e soube ajudar-vos na construção do projeto, sentes que o trabalho preparado pela professora te ajudou a pensar de forma diferente como estudar História, achas que a professora podia ter feito coisas diferentes, ...)

Texto de resposta longa

Anexo X – Screenshots do trabalho executado durante a construção da Aplicação Móvel na plataforma online App Machine

