

O Ensino da História em regime de EaD - a utilização da Plataforma *Moodle* como ferramenta

Elise Cardoso

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino
Básico e no Ensino Secundário**

Janeiro, 2022

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Daniel Alves, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e supervisão prática do Dr. Jorge Neto, Professor de História no Colégio dos Salesianos de Lisboa, em Campo de Ourique.

Agradecimentos

Antes mais, tenho de exprimir a minha felicidade pela conclusão deste Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, através da apresentação deste relatório da Prática de Ensino Supervisionada. Este representa mais uma etapa concluída na minha formação enquanto docente. Poder dar aulas é o meu sonho, que com esta nova etapa concluída se torna realidade.

Neste sentido, devo agradecer aos meus pais e à minha irmã por todo o seu apoio e suporte durante estes dois anos. Sem eles, este trabalho não teria sido possível. Obrigada por estarem sempre do meu lado.

Um grande obrigado ao meu marido, Eduardo, que sempre me “aturou” nas minhas viagens de ida e volta para Lisboa. Sobretudo, pela coragem e força que me transmitiu para sempre enfrentar as adversidades. Devo, igualmente, agradecer as suas muitas correções de última hora.

Quero agradecer ao meu colega de estágio Isidro, pela partilha e apoio mútuo durante este último ano, pelos muitos telefonemas trocados e pela sua amizade. Ao Duarte, muito obrigada pelo apoio, pelas muitas correções e pelos longos telefonemas. Estendo este obrigada, igualmente, a todos os meus colegas do Mestrado em Ensino.

E, por fim, devo agradecer às duas pessoas sem as quais este relatório nunca teria existido. Ao meu orientador científico, o Professor Doutor Daniel Alves, obrigado por sempre ter estado presente, pela sua dedicada orientação e pelos seus conselhos. E, sobretudo, obrigado por ter aceite ser o meu orientador e por me ter auxiliado ao longo deste ano. Ao Dr. Jorge Neto, professor responsável pela supervisão prática, um muito obrigado por tudo o que me ensinou, pela sua orientação e pelos seus conselhos. Bem como pela sua amizade e ajuda em resolver todos os problemas e questões que me foram surgindo. A ambos um enorme obrigado por me terem permitido crescer e aprender através da realização deste trabalho e assim tornar o meu sonho realidade.

Muito obrigado a todos.

Resumo

A pandemia causada pelo vírus SARS-COV-2, veio alterar de modo brusco o método de ensino aplicado nas escolas. A necessidade de continuar a facultar formação aos discentes em tempos de confinamento obrigou professores e alunos a adaptarem-se a um novo formato de ensino: o ensino a distância. Esta tipologia de ensino pressupõe a existência de uma separação física entre o docente e o aluno, recorrendo à utilização das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Torna-se, por conseguinte, necessário analisar em que consiste o EaD e de que forma pode potenciar as aprendizagens dos discentes. Muitas das metodologias utilizadas durante este período, sobretudo no que diz respeito à utilização das TIC e a sua inclusão nas salas de aula poderão e deverão ser posteriormente utilizadas no ensino presencial. Neste sentido, propomos um sistema de EaD baseado no conceito do *Flipped Classroom*, no qual em momentos assíncronos o aluno terá acesso aos materiais explicativos, deixando os momentos síncronos para esclarecimento de dúvidas, análise de documentos e correção dos exercícios afetos aos materiais disponibilizados previamente. Como principais plataformas de partilha de informação com os discentes (e tendo em conta a plataforma em uso pela escola onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada), recorreremos à plataforma *Moodle* e às suas diversas potencialidades, para os momentos assíncronos e ao *Zoom* para as aulas síncronas.

Palavras-Chave: Ensino a distância; Aula Invertida; *Moodle*; TIC; *Feedback*

Abstract

The pandemic caused by the COVID-19 virus has abruptly changed the teaching method applied in schools. The need to continue providing training to students in times of confinement has forced teachers and students to adapt to a new teaching format: distance learning. This type of teaching presupposes the existence of a physical separation between the teacher and the student, resorting to the use of technologies in the teaching-learning process. Therefore, it is necessary to analyse what Distance Education consists in and how it can enhance the students' learning. Many of the methodologies used during this period, mainly in what concerns the use of TIC and its inclusion in the classrooms may and should be used later in face-to-face teaching. In this sense, we propose a Distance Education system based on the concept of the Flipped Classroom, in which in asynchronous moments the student will have access to the didactic materials, leaving synchronous moments for clarification of doubts, analysis of documents and correction of exercises assigned to the materials previously made available. As for the main platforms for sharing information with students (and taking into account the platform in use by the school where our Supervised Teaching Practice was conducted), we used the Moodle for asynchronous moments and Zoom for synchronous classes.

Keywords: Distance Education; Flipped Classroom; Moodle; TIC; *Feedback*

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO.....	12
1. O Ensino a Distância - definição de conceitos.....	12
1.1 A evolução do EaD.....	14
1.2 As teorias sobre o Ensino a Distância.....	17
1.3 O <i>e-Learning</i> , o <i>b-Learning</i> e <i>m-Learning</i>	20
1.4 O conceito de <i>Emergency Remote Learning</i>	26
2. A <i>Flipped Classroom</i> adaptado ao EaD.....	28
2.1 Em que consiste a <i>Flipped Classroom</i> ?.....	28
2.2 De que modo pode ser adaptada ao EaD?.....	30
3. A plataforma <i>Moodle</i>	32
4. O papel do professor no EaD.....	36
CAPÍTULO II – O ENSINO DA HISTÓRIA.....	38
1. Os Salesianos de Lisboa – caracterização do colégio.....	38
2. A Prática de Ensino Supervisionada.....	39
2.1 A turma do 8ºX.....	39
2.2 As Atividades didáticas desenvolvidas com a turma do 8ºX.....	40
2.2.1 A Atividade da fotografia Renascentista.....	40
2.2.2 O <i>Quiz</i> na aula de História.....	41
2.2.3 A Visita Virtual.....	43
2.2.4 O vídeo.....	43
2.2.5 <i>Brainstorming</i>	44
2.3 A turma do 9ºY.....	45
2.4 As Atividades didáticas desenvolvidas com a turma do 9ºY.....	46
2.4.1 O recurso aos <i>QR Codes</i> na aula de História.....	46
2.4.2 A Atividade do Portefólio.....	47
2.4.3 O <i>Quiz</i>	48
2.5 Ensinar em EaD.....	49
2.5.1 A utilização didática do <i>Fórum</i>	51
2.5.2 A Avaliação em EaD.....	52
2.5.3 Principais dificuldades sentidas no EaD.....	52
2.6 Resultados dos Inquéritos sobre o EaD.....	54
CONCLUSÃO.....	63

BIBLIOGRAFIA.....	67
Documentos oficiais.....	67
Estudos.....	67
ANEXOS.....	74

ÍNDICE DOS ANEXOS

1. Planificações do 8ºX.....	II
2. A Atividade <i>A Arte no Renascimento</i>	X
3. O Moodle no 8ºX.....	XI
4. <i>Brainstorming</i>	XII
5. A Plataforma do <i>Quizizz</i>	XII
6. <i>Links</i> do <i>Quizizz</i>	XIV
7. <i>Links</i> dos <i>Prezi</i>	XIV
8. Atividade de análise dos vídeos visualizados em sala de aula com o 8ºX....	XIV
9. Guião 8º Ano – “Renascimento, Reforma e Contrarreforma”.....	XV
10. Ficha de Trabalho 8º Ano – Federalismo Holandês.....	XX
10.1 Critérios específicos de Avaliação.....	XXII
11. Crucigrama - Antigo Regime.....	XXIV
12. Planificações do 9ºY.....	XXVI
13. Guião 5 – 9ºAno, contendo os exercícios referentes aos <i>QR Codes</i>	XXXVII
14. Os <i>QR Codes</i> – 9ºAno.....	XLII
15. Trabalho do Portefólio – 9ºAno.....	XLIV
16. Ficha de Trabalho 9º Ano.....	XLVII
16.1 Critérios Específicos de Avaliação da Ficha de Trabalho.....	XLVIII
17. <i>Link</i> dos <i>Prezi</i>	L
18. <i>Link</i> dos Inquéritos.....	L
19. O Moodle no 9ºY.....	LI

Introdução

No contexto que atualmente vivemos o sistema de Ensino a Distância (EaD) é mais do que nunca uma realidade, pelo que as suas potencialidades e possíveis desvantagens merecem um estudo cuidadoso. Escolhemos este tema não só porque se enquadra no conjuntura em que vivemos (devido à pandemia causada pelo vírus SARS-COV-2), mas igualmente, porque consideramos que poderemos utilizar determinadas ferramentas e métodos usados do sistema de EaD¹ nas aulas, que somente poderão enriquecer e potenciar as aprendizagens dos discentes.

A situação pandémica na qual nos encontramos fomenta e torna necessária a inclusão da tecnologia nos modelos pedagógicos. Devido à Covid-19, o ensino, das faixas etárias mais jovens – até então presencial - teve de adaptar-se a uma nova realidade e a um novo modelo: o ensino a distância (EaD). Compreender o impacto que este tem na aprendizagem tem sido alvo de estudo por diversos autores, no decurso das últimas décadas². No entanto, estes estudos focaram-se, sobretudo, na análise do EaD para adultos e na sua utilização nas universidades, como potenciador do conhecimento devido à flexibilidade inerente aos modelos que compõem este sistema. De modo a entendermos como deveremos agir nesta nova realidade, bem como promover novos e didáticos ambientes de aprendizagem para os alunos, torna-se imprescindível conhecermos estas teorias e a evolução do ensino/educação a distância, isto porque consideramos que o estudo da evolução do ensino a distância pode ajudar-nos a entender que metodologias adotar. O EaD fomenta a autonomia do discente e procura que este seja o principal ator na construção do seu conhecimento. Permite-lhe, por conseguinte, desenvolver diversas competências que se encontram estabelecidas no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, como o raciocínio e a resolução de problemas, espírito crítico e o desenvolvimento de uma maior autonomia de trabalho, o que apenas comprova a pertinência deste estudo³.

O sistema de ensino a distância ocorrido durante a pandemia resultou de uma urgência necessária de modo a permitir a continuidade do ensino aos estudantes. Revestiu-se, por força das circunstâncias, de diversos problemas, como a difícil

¹ Doravante iremos utilizar o termo Ensino a Distância (EaD) por esta ser a terminologia utilizada em Portugal para este tipo de ensino.

² Autores como Desmon Keegan, Michael Moore, D. Randy Garrison são um exemplo de teóricos que trabalharam sobre o conceito de ensino a distância.

³ AA.VV., *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Lisboa: Ministério da Educação, 2017, pp. 23-16

adaptação por parte dos docentes ao ensino obrigatoriamente “digital”, da passagem dos métodos do ensino presencial para um sistema em regime EaD, bem como ao uso das tecnologias⁴.

Para além das dificuldades sentidas pelos professores na adaptação a um sistema em EaD, foram determinantes os diversos problemas sentidos pelos alunos no acesso aos materiais disponibilizados e às sessões síncronas, devido à falta de um computador ou à ausência de acesso à Internet. Segundo o artigo de Maria João Caetano, “a covid-19 deixou um em cada oito jovens (13%) sem qualquer acesso a aulas, ensino ou formação; uma situação particularmente grave entre os jovens com mais baixo rendimento”⁵. De acordo com o estudo de Javier Cifuentes-Faura, “*En Europa, aproximadamente el 5% de los niños de familias de bajos ingresos viven en hogares en los que no tienen lugar adecuado para hacer los deberes, el 5% no tienen acceso a los libros de lectura adecuados a su nivel y entre un 6 y un 9% no tienen acceso a la Internet*”⁶. Para os discentes com mais possibilidades económicas, melhores condições de acesso à tecnologia e à Internet o processo de ensino-aprendizagem continuará; já nos alunos com maiores dificuldades económicas, “*es probable que este aprendizaje se ralentice, pues es muy posible que tengan dificultades para hacer los deberes y las tareas online debido a su situación precaria*”⁷. As condicionantes expostas são demonstrativas do agravamento do fosso entre os alunos com menos condições financeiras e aqueles com mais possibilidades, perturbando e condicionando o seu acesso ao ensino, e, conseqüentemente, o seu sucesso escolar. Com as escolas fechadas por um longo período de tempo, aumentam-se as desigualdades existentes, prejudicando os alunos que vivem em condições mais desfavorecidas. Devemos, igualmente, ter em consideração que muitos dos alunos têm irmãos também eles em sistema de EaD o que dificulta a gestão dos meios tecnológicos existentes nas suas casas, acabando, muitos, por recorrer ao telemóvel para assistirem às aulas síncronas ou realizar os seus trabalhos. Os próprios docentes com filhos em idade escolar, que devido à pandemia se encontram também eles em casa, sentem dificuldades em lecionar as suas aulas

⁴ CAETANO, Maria João, “Covid-19 teve impacto negativo na educação de 70% dos jovens”, *Diário de Notícias*, 11 de agosto de 2020, <https://www.dn.pt/mundo/covid-19-teve-impacto-negativo-na-educacao-de-70-dos-jovens-12513822.html>

⁵ *Idem, Ibidem.*

⁶ CIFUENTES-FAURA, Javier, “Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por Covid-19: El Papel del Gobierno, Profesores y Padres” in MURILLO, Javier, F., (dir.), *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, nº 3, Madrid: UAM Ediciones, 2020 p. 3

⁷ *Idem, Ibidem*, p. 4

síncronas⁸. Torna-se imperativo ter presente todos estes fatores na realização do nosso estudo, uma vez que estes podem condicionar o processo de ensino-aprendizagem.

O capítulo I, corresponde ao enquadramento teórico e metodológico, pelo que aqui pretendemos abordar algumas das definições que vão nortear o nosso estudo sendo elas: o conceito de ensino a distância/educação a distância e a sua evolução teórica; o conceito de *e-Learning*, o conceito de *b-Learning* e o conceito de *m-Learning*.

O nosso estudo pretende examinar a metodologia do *Flipped Classroom* adaptado ao EaD, pelo que o ponto seguinte do capítulo I debruça-se sobre este método de ensino. Numa primeira fase, pretendemos definir o conceito de *Flipped Classroom* de modo a conseguirmos um melhor entendimento sobre esta metodologia e a sua possível aplicação num sistema em EaD. Como poderemos adaptar a *Flipped Classroom* ao EaD? Que potencialidades trará ao processo de ensino-aprendizagem dos discentes? Quais os aspectos positivos e negativos desta metodologia? Estas serão algumas das questões a que tentaremos dar resposta.

O terceiro ponto deste capítulo irá debruçar-se sobre a plataforma digital central do nosso estudo: o *Moodle*. Esta plataforma foi um dos principais meios de comunicação entre o aluno e o docente durante o processo de ensino a distância pelo que carece de uma análise cuidada que permita entender as suas diversas funcionalidades. Que dificuldades podem surgir na sua utilização? Que potencialidades possui? De que forma poderão ser adaptadas no processo de ensino-aprendizagem? A última secção deste primeiro capítulo irá dedicar-se ao estudo do papel desempenhado pelo docente no EaD, destacando a importância da comunicação entre aluno/professor e do *feedback* na motivação do aluno.

O capítulo II do nosso relatório, irá versar, como o próprio nome indica, sobre a nossa Prática de Ensino Supervisionada. O primeiro ponto é dedicado à apresentação da escola onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada: os Salesianos de Lisboa. O restante capítulo, dividido pelas duas turmas com que trabalhamos, versa sobre as diversas atividades realizadas e os resultados obtidos, bem como os principais problemas encontrados. A análise do processo de ensino em EaD foi realizado num ponto separado da descrição de atividades, uma vez que a metodologia utilizada com ambas as turmas acabou por ser semelhante. Contudo, as turmas encararam o processo

⁸ *Professores com filhos pequenos com dificuldades em dar aulas “online”*, Expresso, 5 de fevereiro de 2021, <https://expresso.pt/sociedade/2021-02-05-Professores-com-filhos-pequenos-com-dificuldade-em-dar-aulas-online>

em EaD de forma muito distinta, pelo que este ponto permite-nos realizar uma reflexão sobre o que poderia ter corrido melhor e que soluções poderemos apresentar para obter um melhor processo de ensino-aprendizagem. Concluimos este capítulo com a apresentação e análise dos dados obtidos nos inquéritos realizados aos discentes sobre o Ensino a Distância, os materiais disponibilizados e as metodologias aplicadas.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

1. O ensino a distância – definição de conceitos

Existem diversas expressões utilizadas na bibliografia consultada que caracterizam o ensino a distância: *distance learning*, *distance teaching* e *distance education*. As expressões *distance teaching* ou *teaching at a distance* constituem, segundo Moore, todos os métodos didáticos utilizados pelo docente no ato de ensinar através do uso das tecnologias⁹. Neste processo é dada uma maior importância ao papel desempenhado pelo professor, não tendo em conta o papel do aluno. Isto é, este acaba por ser relegado para segundo plano, sendo dada ênfase à instituição e ao papel didático do docente¹⁰. Segundo Keegan, “*distance teaching often does not teach*”¹¹, uma vez que, segundo o autor, muitos dos materiais produzidos acabam, não poucas vezes, a serem olvidados pelos alunos levando, como consequência, a uma aprendizagem deficitária. De modo a solucionarmos este problema exposto por Keegan, propomos a realização por parte dos discentes de fichas de exercícios afetas aos materiais didáticos disponibilizados pelo docente da disciplina na plataforma informática em uso. Já se analisarmos a expressão *distance learning* ou *learning at a distance*, esta é aplicada num sentido administrativo ou representando “*the field as a whole*”, isto é, “*This emphasizes the student-centredness of the process, with ‘distance education’ being regarded as too bureaucratic and ‘distance teaching’ too teacher-centred (...) Governments can support open or distance education; they can fund open or distance teaching but they cannot cause learning to occur.*”¹². Ao contrário da expressão anterior, *distance learning* ou *learning at a distance* acaba por focar-se apenas no

⁹ MOORE, Michael, “Toward a theory of independent learning and teaching” in *Journal of Higher Education* 44, 1973, apud KEEGAN, Desmond, *Foundations of Distance Education*, 2004, Nova Iorque: Routledge, p. 36-37

¹⁰ KEEGAN, Desmond, *Foundations of Distance Education*, Nova Iorque: Routledge, 2004, p. 37

¹¹ *Idem, Ibidem*, p. 38

¹² *Idem, Ibidem*, p. 37

processo de aprendizagem estudante através da utilização das novas tecnologias¹³. Tendo em conta esta análise, podemos perceber que as expressões acima são partes integrantes do conceito que queremos definir e acabam por reunir-se na expressão *distance education*¹⁴.

A educação a distância, que acima designamos por *distance education*, ocorre quando os intervenientes se encontram afastados a nível espaço-temporal¹⁵, sendo que o docente através do recurso à tecnologia proporciona um ambiente de aprendizagem aos alunos. De acordo com Moore, no entanto, o uso do termo “a distância” não pressupõe, obrigatoriamente, um distanciamento físico entre os seus intervenientes, mas encontra-se ligado com os meios utilizados no processo de ensino-aprendizagem, isto é, a utilização exclusiva da tecnologia no ensino será o que define o termo “a distância”¹⁶. Por conseguinte, tanto o docente como o discente podem encontrar-se no mesmo local e, no entanto, o tipo de ensino praticado possuir esta designação, como por exemplo a atribuição de tarefas através da plataforma *moodle* ou a realização de um *Quiz*, com recurso ao site *Quizizz* ou *Kahoot*, num contexto de sala de aula, em regime presencial¹⁷. Até mesmo a realização de um trabalho de pesquisa cujas instruções se encontrem na plataforma em uso pela escola pode enquadrar-se na definição exposta por Moore. Convém, no entanto, referirmos que problemas relacionados com as ligações ao *Wireless* e *Internet* podem prejudicar o processo de aprendizagem dos discentes nestas tarefas, uma vez que impedem ou dificultam a sua realização.

Se observarmos as diversas definições de *Distance Education* reunidas por Keegan, na sua obra *Foundations of Distance Education*, verificamos, no entanto, que muitos dos autores por ele citados¹⁸, concordam com a existência de uma separação física entre o docente e o aluno como uma das características centrais deste tipo de ensino. Além disso todos eles referem a utilização das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem¹⁹.

¹³ *Idem, Ibidem*, p. 37

¹⁴ *Idem, Ibidem*, p. 38

¹⁵ SANTOS, Maria Idalina Lourido Figueiredo dos, *A integração de plataformas de e-learning em contexto educativo: Modelo Bietápico da Formação contínua de Professores*, Tese de Doutoramento, Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2018, p. 48

¹⁶ SANTOS, Liliete Nunes dos, *O contributo do Ensino a Distância na aquisição e aprendizagem do léxico de português como língua estrangeira*, Tese de Mestrado, Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2012, p. 41

¹⁷ *Idem, Ibidem*, p. 41

¹⁸ Keegan refere na sua obra as definições dos autores seguintes: G. Dohmen, O. Peters, M. Moore, B. Holmberg, B. Barker, D. Garrison and D. Shale e P. Potway and C. Lane.

¹⁹ KEEGAN, Desmond, *Foundations of Distance Education*, Nova Iorque: Routledge, 2004, pp. 41-45

No que diz respeito à legislação em vigor em Portugal, em concreto a Portaria nº 359/2019 de 8 de Outubro que procede à regulamentação do ensino a distância, previsto na alínea a) do nº1 do artigo 8º do Decreto-Lei nº55/2018 de 6 de julho, vai ao encontro do definido anteriormente. Considera-se que “A modalidade de ensino a distância constitui uma alternativa de qualidade para os alunos impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola, assente na integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem como meio para que todos tenham acesso à educação”²⁰. O presente documento valoriza a inclusão das TIC e de ambientes virtuais no processo de ensino aprendizagem, indispensáveis no EaD, valorizando a sua flexibilidade, personalização e o seu carácter inclusivo (uma vez que permite o acesso à educação e ao cumprimento da escolaridade obrigatória). No que diz respeito à definição do conceito de EaD, a Portaria nº 359/2019, estabelece que o “Ensino a distância, a modalidade educativa e formativa em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre predominantemente com separação física entre os intervenientes, designadamente docentes e alunos (...)”²¹.

1.1 A evolução do EaD

Podemos considerar que o EaD surgiu aquando do aparecimento da *Internet*, no entanto, esta forma de ensino antecede o aparecimento desta tecnologia. Aliás, se observarmos com mais atenção a evolução do EaD, concluímos que este tem acompanhado o progresso tecnológico, permitindo uma redução dos obstáculos no processo de comunicação entre docente/aluno e aluno/aluno²². O EaD não é, desta forma, um conceito recente; terá tido o seu início no século XIX, através da realização de experiências institucionais de ensino por correspondência e, para o contexto português, terá tido a sua génese através das missões de alfabetização da Associação de Escolas Móveis de João de Deus²³.

O ensino a distância conheceu cinco etapas de evolução: a primeira fase inicia-se (cerca de 1880), como acima referido, com o ensino por correspondência, “em que a mediatização dos conteúdos ocorre através de documentos impressos, com base na

²⁰ Portaria nº 359/2019 de 8 de outubro, Diário da República, nº 193 – 1ª Série, p. 17

²¹ *Idem, Ibidem*, p. 19

²² SANTOS, Liliete Nunes dos, *O contributo do Ensino a Distância na aquisição e aprendizagem do léxico de português como língua estrangeira*, Tese de Mestrado, Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2012, p. 41

²³ GONÇALVES, Vitor, “e-Learning: Reflexões sobre cenários de aplicação” in *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educação para o sucesso: políticas e actores*, Funchal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2007, p. 2

linguagem *scripto* ou *scripto-visual* e a sua distribuição é efetuada com base nos serviços de correio postal”²⁴. Nesta primeira fase de EaD, a comunicação entre docente-discentes e entre os próprios alunos era muito reduzida, sendo a modalidade de comunicação existente de carácter assíncrono; paralelamente existe um desfasamento temporal na receção entre o envio de uma mensagem pelo discente e o devido *feedback* por parte do docente²⁵.

A segunda fase do EaD (a partir de 1920) encontra-se associada à chamada *teleducação* realizada através da rádio, televisão, cassetes de áudio e vídeo²⁶. Nesta fase o recurso ao telefone facilitou a comunicação entre o docente e o discente (que mesmo assim seria pouco frequente), deixando o EaD de apenas possuir uma dimensão assíncrona²⁷. A terceira fase (décadas de 60 e 70) contempla o ensino aberto das universidades correspondente ao surgimento da primeira “*distance education university*” em Inglaterra, bem como do desenvolvimento do projeto “*Articulated Instructional Project – AIM*”. Este projeto tinha por objetivo o de articular diversos meios tecnológicos de comunicação de modo a facultar aos discentes “*high-quality and low-cost teaching*”²⁸.

A quarta geração corresponde à da teleconferência (cerca de 1985), considerada revolucionária porque o discente passou a ter uma participação ativa no seu processo de aprendizagem²⁹. A utilização de novos suportes digitais como o CD e o DVD permitiu a criação de materiais didáticos mais interativos pelo professor, o que poderá ter facilitado e promovido a construção do conhecimento por parte dos alunos. Além disso o surgimento do correio eletrónico facilitou a comunicação entre alunos e docentes e entre os próprios discentes, reduzindo o tempo da receção de *feedback*³⁰. Por fim, a quinta

²⁴ GOMES, Maria João, “Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância” in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(2), 181-202, Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2008, p. 187

²⁵ *Idem, Ibidem*, p. 187

²⁶ ARAÚJO, G., F.; HÉKIS, H., R.; OLIVEIRA, I., D.; RAMOS, A., S., M., “Dimensão Tecnológica da Gestão na Educação a Distância” in HÉKIS, H. R. (org.), *Inovação Tecnológica em Educação a Distância: uma abordagem convergente*, Natal: EDUFRRN, 2013, pp. 128-129

²⁷ GOMES, Maria João, “Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância,” in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(2), 181-202. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2008, p. 188

²⁸ MOORE, Michael, G.; KEARLEY, Greg, *Distance Education: A Systems View of Online Learning*, Belmont: Wadsworth, Cengage Learning, 2012, p. 32-33

²⁹ SANTOS, Liliete Nunes dos, *O contributo do Ensino a Distância na aquisição e aprendizagem do léxico de português como língua estrangeira*, Tese de Mestrado, Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2012, p.42

³⁰ GOMES, Maria João, “Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância” in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(2), 181-202, Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2008, p. 189

fase (cerca de 1994) corresponde àquela em que atualmente nos encontramos, conhecida por geração da *Internet/Web*, das comunidades virtuais e do *e-learning*³¹. A expansão da *web* facilitou o aparecimento de momentos síncronos e assíncronos que fomentaram o envolvimento do discente no processo de aprendizagem. Segundo Maria João Gomes, “A nova geração de serviços *web* ultrapassa cada vez mais a dimensão do espaço de acesso à informação e transforma-se num espaço de publicação, partilha e construção colaborativa do conhecimento”³². Esta autora sugere ainda a existência de uma sexta geração de EaD, atribuindo a quinta geração ao surgimento do chamado *m-learning* (*mobile learning*) que antevê a utilização dos telemóveis no sistema de EaD, permitindo uma extrema flexibilidade de acesso aos conteúdos e uma situação de conectividade permanente entre docentes e alunos³³. Concordamos, no entanto, com Liliete Santos, quando esta considera que o *m-learning* se encontra inserido na geração do *e-learning*, não precisando de uma geração individual, uma vez que apenas reflete a capacidade de utilização de dispositivos móveis³⁴. A sexta geração de EaD apresentada por Maria João Gomes assenta na criação de mundos virtuais³⁵, como o *Secondlife*. No que diz respeito a este último ponto, o seu impacto no EaD encontra-se ainda numa fase muito embrionária, não sendo ainda possível apresentar as suas potencialidades³⁶.

Podemos, portanto, concluir que o EaD tem acompanhado o avanço tecnológico e que esse mesmo avanço permitiu a redução de distâncias possibilitando uma interação mais participativa dos discentes, bem como uma relação mais direta entre o docente e os alunos através dos momentos síncronos em formato, por exemplo, de videochamada. Podemos igualmente verificar uma evolução que proporcionou uma maior

³¹ SANTOS, Liliete Nunes dos, *O contributo do Ensino a Distância na aquisição e aprendizagem do léxico de português como língua estrangeira*, Tese de Mestrado, Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2012, p.42

³² GOMES, Maria João, “Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância”, in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(2), 181-202, Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2008, p. 191

³³ *Idem, Ibidem*, pp. 192-197

³⁴ SANTOS, Liliete Nunes dos, *O contributo do Ensino a Distância na aquisição e aprendizagem do léxico de português como língua estrangeira*, Tese de Mestrado, Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2012, p.42

³⁵ Para um melhor entendimento dos mundos virtuais vide SHEPHERD, Irwyn, “Enhancing the Online Education Experience Using Virtual Reality” in MCKENZIE, Stephen, GARIVALDIS, Filia e DYER, Kyle, R., (eds.) *Tertiary Online Teaching and Learning*, Singapore: Springer, 2020, pp. 35 -44

³⁶ GOMES, Maria João, “Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância” in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(2), 181-202, Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2008, pp 197-196

interatividade, bem como uma melhoria crescente dos materiais didáticos e recursos disponibilizados aos discentes³⁷.

1.2 As teorias sobre o Ensino a Distância

De modo a melhor entender a evolução do conceito de EaD e os seus diversos modelos, convém igualmente aqui referimos, de forma sucinta, as diversas teorias que sobre esta tipologia de ensino foram sendo desenvolvidas. Neste âmbito, destacamos os trabalhos de Otto Peters na década de 1960 e seguintes, que sugerem que a educação a distância é um produto da sociedade industrial. Peters realiza uma comparação entre o ensino a distância e o processo de produção industrial, identificando diversas características como o “*division labour*” sendo o papel do professor “*standardized, normalized and formalized*” bem como “*mechanized*”³⁸.

No que diz respeito aos contributos de Charles Wedemeyer (1971), este considerou que o processo de aprendizagem se deveria focar nos discentes a quem competia a gestão do seu estudo, naquilo a que denominou de “*independent learning*”³⁹; ainda sobre o tema da independência e autonomia do aprendente temos de referir os diversos contributos de Michael Moore (1989, 1991, 1993), sobretudo no que diz respeito à sua *Teoria da Distância Transaccional* (que funciona segundo duas variáveis: diálogo e estrutura), pois considera que a distância é mais pedagógica do que espacial ou temporal, uma vez que irá influenciar a forma como as atividades serão desenvolvidas pelo discente. Este autor considera, no entanto, como muito relevante a relação e comunicação entre o docente e o aluno⁴⁰. Característica que consideramos basilar para o fomento da motivação do discente durante um ensino em sistema de EaD. Motivo pelo qual, recorreremos ao *fórum*, uma ferramenta de comunicação da plataforma *Moodle*. Outra dimensão da teoria de Moore é o “*autonomous learning*” que se encontra ligada à primeira, que acima referimos: “*the greater the transactional distance, the more autonomy the learner has to exercise*”⁴¹.

³⁷ SANTOS, Liliete Nunes dos, *O contributo do Ensino a Distância na aquisição e aprendizagem do léxico de português como língua estrangeira*, Tese de Mestrado, Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2012, p.43

³⁸ PETERS, Otto, *Learning and Teaching in distance education*, Londres: Routledge, 2001, pp. 109-111

³⁹ GARRISON, D. Randy, “Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues” in *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 1, Nº, 1, Athabasca: Athabasca University, 2000, p. 5

⁴⁰ *Idem, Ibidem*, pp. 8-9

⁴¹ MOORE, Michael, “Editorial: distance education theory” in *The American Journal of Distance Education*, 5(3), 1991, pp. 1-6 *apud* AMUNDSEN, Cheryl, “The education of theory in distance

Quanto ao autor Borje Holmberg (1989), este foca o seu estudo na “conversa didática guiada” uma vez que considera que “*a correspondence course must by definition be something different from a textbook with questions. A correspondence course provides actual teaching by itself and is thus a substitute for both a textbook and the exposition of a teacher*”⁴². Holmberg não se foca tanto no estudo da estrutura do EaD mas sim no seu processo interpessoal. O autor considera que uma relação entre o docente e o aluno é um pré-requisito para promover a motivação e a aprendizagem do discente⁴³.

Outro autor fundamental na teorização do conceito de EaD é Desmond Keegan que defende “*The Theory of reintegration of the teaching and learning acts*”. O autor diverge tanto de Moore como de Holmberg que consideram que a separação entre o docente e o aluno é uma vantagem e uma motivação para a autonomia do discente⁴⁴. Moore e Holmberg consideram “*real learning to be primarily an individual activity which is attained only through a process of internalization*”⁴⁵. Os autores defendem, igualmente, “*learner autonomy as the ideal, and maintains that one goal of distance education should be to assist learners to achieve complete autonomy*”⁴⁶. Por seu turno, Keegan considera ser essencial reproduzir o fio condutor existente entre ensinar e aprender através de “*interpersonal communications*”, recorrendo à utilização de materiais didáticos previamente planificados⁴⁷. O autor diz-nos que “*The intersubjectivity of teacher and learner, in which learning from teaching occurs, has to be artificially re-created. Over space and time a distance system seeks to reconstruct the moment in which the teaching-learning is central to this process*”⁴⁸.

Por fim, não podíamos deixar de referir os contributos de D. Randy Garrison, que considera que para o seu processo de aprendizagem o discente necessita de interagir com o professor (*educational transaction*). Tendo em conta que o docente e o aluno se encontram separados, é necessário recorrer ao uso da tecnologia de modo a permitir

education” in KEEGAN, Desmond (Ed.), “*Theoretical principles of distance education*”, Londres: Routledge, 2000, p. 57

⁴² HOLMBERG, B., *On the Methods of teaching by Correspondence*, Lund: Gleerup, 1960 *apud* KEEGAN, Desmond, *Foundations of Distance Education*, Nova Iorque: Routledge, 2004, pp. 93-97

⁴³ AMUNDSEN, Cheryl, “The evolution of theory in distance education” in KEEGAN, Desmond (Ed.), “*Theoretical principles of distance education*”, Londres: Routledge, 2000, p. 58

⁴⁴ *Idem, Ibidem*, pp. 59-60

⁴⁵ *Idem, Ibidem*, p. 58

⁴⁶ *Idem, Ibidem*, p. 58

⁴⁷ KEEGAN, Desmond, *Foundations of Distance Education*, Nova Iorque: Routledge, 2004, p.117

⁴⁸ *Idem, Ibidem*, pp. 116-117

uma comunicação mais direta entre ambos⁴⁹. O autor considera “*that we are entering a postindustrial era of distance education characterized by the ability to personalize and share control of the educational transaction through frequente two-way communication in the context of a community of learners*”⁵⁰. Esta perspetiva afasta-se da de Peters no que diz respeito ao carácter industrial do EaD, bem como das de Moore e Holmberg ao considerar imprescindível o contacto com o professor no processo de aprendizagem do discente, mesmo em sistema de EaD. De modo a permitir essa mesma comunicação, considera que o uso da tecnologia é imprescindível e que o seu desenvolvimento poderá permitir o acesso a materiais educativos que poderão possibilitar “*educational experiences superior to tradicional face-to-face educational experiences*”⁵¹.

Existem, como nos é possível observar, diversos modelos de EaD, queremos com isto dizer, várias conceções pedagógicas, sendo algumas complementares entre si, de como este ensino pode ser colocado em prática. Segundo Lina Morgado, podemos referir três: um modelo mais centrado no professor, que privilegia a transmissão de informação através das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), em detrimento da aprendizagem, apresentando um carácter mais expositivo e tradicional; um modelo mais centrado nas tecnologias, onde é atribuído um papel secundário tanto ao docente como ao discente, uma vez que a aprendizagem se baseia nos recursos colocados à disposição do aluno mas que, no entanto, acaba por dar mais liberdade e responsabilidade ao estudante, cabendo ao professor um papel mais ativo na dinamização de fóruns *online* e de outras atividades. Por fim, a autora refere, um modelo mais centrado no estudante onde o processo de ensino-aprendizagem ocorre graças à criação das chamadas “comunidades de aprendizagem”⁵², inserindo-se numa abordagem construtivista da mesma⁵³.

Ao realizarmos esta análise foi-nos possível obter um melhor entendimento do conceito de Ensino a Distância, bem como da sua evolução, tanto a nível estrutural, quer

⁴⁹ GARRISON, D. Randy, “Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues” in *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 1, Nº, 1, Athabasca: Athabasca University, 2000, pp. 9-11

⁵⁰ *Idem, Ibidem*, p. 11

⁵¹ *Idem, Ibidem*, p. 11

⁵² “*Learning community incorporates the idea of a cohesive, collaborative culture among members with the purpose of supporting individual learning by facilitating shared knowledge creation. The idea of a learning community, and its importance for improving learning, pre-dated most online learning, and the focus was on building communities to support learning regardless of setting.*” KAZMER, Michelle M., “Online Learning Community” in AA. VV. *Encyclopedia of Distance Learning*, Nova Iorque: Information Science Reference, IGI Global, 2009, p. 1506

⁵³ MORGADO, Lina, “O papel do professor em contextos de ensino online” in *Discursos*, III Série, nº especial, Lisboa: Universidade Aberta, 2001, pp. 4-6

na relação entre o professor e o aluno. Podemos afirmar que o EaD pressupõe a separação espacial ou temporal entre o discente e o docente, sendo a aprendizagem realizada através da disponibilização de materiais didáticos com recurso ao uso das TIC, em momentos considerados síncronos e assíncronos, onde o diálogo com o professor se assume como pilar basilar na aprendizagem e na motivação do aluno. Durante a nossa Prática de Ensino Supervisionada, recorreremos à utilização da plataforma *Moodle* para a disponibilização dos materiais a serem consultados pelos discentes em momentos assíncronos. Estes momentos foram combinados com momentos síncronos ocorridos através do recurso à plataforma *Zoom*. Indo de encontro às teorias expostas acima, tentámos privilegiar a comunicação aluno/professor e aluno/aluno através da criação de um fórum para esclarecimento de dúvidas e discussão dos conteúdos em estudo. Neste sentido, o *feedback* por parte do professor às atividades realizadas pelos alunos, permite aumentar a motivação do discente na realização das tarefas propostas. O facto de o professor responder a uma questão ou enviar comentários sobre determinada tarefa, permite ao aluno perceber que o docente se encontra presente, mesmo não se encontrando no mesmo espaço físico.

Devido à constante associação com as TIC o EaD é muitas vezes considerado um sinónimo de *e-Learning*. Torna-se, por conseguinte, relevante definir este conceito, bem como compreender as suas principais características e o que o distingue do EaD.

1.3 O *e-Learning*, o *b-Learning* e o *m-Learning*

Segundo o que acima referimos, quando falamos em EaD, encontramos-nos perante um processo de ensino-aprendizagem em que professor e aluno se encontram espacial e temporalmente afastados, sendo a interação entre ambos estabelecida através do uso das tecnologias. Segundo Vítor Gonçalves, a última geração, ou, por outras palavras e segundo o capítulo anterior, a 5ª geração de EaD “caracteriza-se por sistemas de *e-Learning* e comunidades virtuais mais fáceis de usar, mais interativas, mais acessíveis e que permitem maior flexibilidade temporal e espacial do que os sistemas das gerações anteriores. O *e-Learning* é portanto um tipo ou modalidade de EaD baseado nas tecnologias da *Internet*, onde a aprendizagem ocorre remotamente”⁵⁴.

⁵⁴ GONÇALVES, Vitor, “e-Learning: Reflexões sobre cenários de aplicação” in *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educação para o sucesso: políticas e actores*, Funchal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2007, p. 2

Esta modalidade de EaD é muitas vezes perspetivada como uma extensão da sala de aula num contexto virtual, através da utilização da *Internet*⁵⁵. Devido a esta noção, torna-se necessário clarificar que existem situações de utilização das TIC na educação que são incorretamente designadas de *e-Learning*, como o recurso a DVDs ou a outros suportes digitais como forma de autoestudo, o recurso à Internet para acesso a sites educativos, mesmo que incluídos em roteiros de exploração, bem como a disponibilização de programas das disciplinas, de sumários online, de apresentações eletrónicas das aulas ou informações relativas à avaliação, na *web*⁵⁶. A definição deste conceito exclui abordagens que defendem que qualquer utilização por parte das TIC, com o objetivo de complementar a aprendizagem, possam ser consideradas *e-Learning*. No entanto, segundo Maria João Gomes, o *e-Learning* “pode abarcar situações de apoio tutorial ao ensino presencial, em que o professor-formador-tutor disponibiliza materiais, sugere recursos e interage on-line com os alunos (esclarecendo dúvidas, fomentando debates, estimulando a colaboração on-line), não constituindo este cenário um modelo de educação a distância”⁵⁷. Podemos, pois, definir *e-Learning* como o ambiente de aprendizagem onde a interação, cooperação e disponibilização de materiais entre o docente e o aluno, bem como entre discentes, é realizada por recurso à Internet. Como nos diz Vítor Gonçalves, “o *e-Learning* é uma forma de EaD, mas EaD não é necessariamente *e-Learning*, uma vez que o *e-Learning* tem uma abrangência um pouco mais restrita que o EaD porque não inclui os cursos por correspondência, de televisão, em cassetes de áudio ou vídeo, entre outros cenários de EaD mais convencionais”⁵⁸. No que diz respeito aos documentos oficiais que versam sobre o EaD, o *e-Learning* aparece definido como “o regime de educação e formação que ocorre totalmente online, através de um espaço virtual de aprendizagem e que utiliza a *Web*, enquanto tecnologia de suporte, a fim de disponibilizar um conjunto de soluções e de potenciar a exploração de uma diversidade de recursos e ferramentas pedagógicas e tecnológicas, de modo a

⁵⁵ GOMES, Maria João, “E-Learning e Educação Online: Contributos para os Princípios de Bolonha” in *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares – III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*, Braga: CIEd, 2006, p. 41

⁵⁶ GONÇALVES, Vítor, “e-Learning: Reflexões sobre cenários de aplicação” in *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educação para o sucesso: políticas e actores*, Funchal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2007, pp. 3-4

⁵⁷ GOMES, Maria João, “Desafios do E-Learning: Do Conceito às Práticas” in Bento D. Silva, Leandro S. Almeida (coords.), *Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia*, Braga: CIEd/ IEP/ UM, 2005, p. 69

⁵⁸ GONÇALVES, Vítor, “e-Learning: Reflexões sobre cenários de aplicação” in *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educação para o sucesso: políticas e actores*, Funchal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2007, p. 4

promover a comunicação em sessões síncronas e assíncronas e a interação pedagógica entre o professor e os alunos e entre pares.”⁵⁹.

Uma das características desta modalidade de ensino, e das suas principais vantagens, é a flexibilidade que confere ao processo de aprendizagem permitindo, que a “sala de aula” possa existir em qualquer local⁶⁰. Quer-se com isto dizer que o *e-Learning* pode permitir uma aprendizagem mais personalizada, caso este se adequa às necessidades e disponibilidades do discente, se estimular a sua autonomia e se promover a autoaprendizagem.

A utilização deste modelo levanta, no entanto, algumas dúvidas entre os docentes quanto à eficácia do processo de aprendizagem junto dos discentes. Segundo Vítor Gonçalves “O ensino a distância é tão ou mais eficiente e eficaz que o ensino dito tradicional, desde que a metodologia e tecnologia sejam usadas de forma apropriada”⁶¹. Uma das principais desvantagens apontadas ao *e-Learning* encontra-se diretamente ligada com o baixo nível de interação entre o professor e o discente, conduzindo à sua desvalorização e, por conseguinte, ao lesar do processo de aprendizagem do aluno. Se por um lado muitos docentes consideram que o *e-Learning* possibilita uma comunicação mais célere com os seus discentes, também lhe apontam a falta de interação e, conseqüentemente, uma relação mais pobre entre professor e aluno⁶².

A interação entre os professores e os alunos deve alterar-se neste modelo de ensino, isto é, o professor deverá transformar-se num “facilitador de aprendizagem” ocupando quase o lugar de tutor. Isto porque a aprendizagem encontra-se centrada no aluno que deverá desempenhar uma função mais ativa, uma vez que os conteúdos e recursos se encontram sempre disponíveis. Ao aluno é, conseqüentemente, exigida uma maior responsabilidade e autonomia no processo de aprendizagem⁶³. Por esse motivo se

⁵⁹ Portaria nº 359/2019 de 8 de outubro, Diário da República, nº 193 – 1ª Série, p.19

⁶⁰ KHAN, Badrul H., *The global E-Learning Framework* in https://www.academia.edu/2478564/The_Global_e_Learning_Framework_by_Badrul_H_Khan, pp. 42-43

⁶¹ GONÇALVES, Vitor, “e-Learning: Reflexões sobre cenários de aplicação” in *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educação para o sucesso: políticas e actores*, Funchal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2007, p. 4

⁶² GOMES, M. J.; COUTINHO, C.; GUIMARÃES, F.; CASA-NOVA, M. J.; CAIRES, S., “Educação a distância e e-learning na Universidade do Minho: análise das percepções, concepções e práticas docentes no Instituto de Educação” in *Libro de actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, Corunha: Universidade da Coruña, 2011, pp. 2184-2187

⁶³ GONÇALVES, Vitor, “e-Learning: Reflexões sobre cenários de aplicação” in *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educação para o sucesso: políticas e actores*, Funchal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2007, p. 5

considera que este tipo de ensino é mais adequado a faixas etárias adultas, uma vez que requer uma certa autodisciplina, maturidade e motivação⁶⁴.

No que diz respeito à interação dos discentes com os conteúdos, é necessário ter presente que, na aplicação deste modelo de ensino não podemos simplesmente transpor o formato utilizado no ensino presencial para o *e-Learning*. Os conteúdos devem ser criados de modo a possuírem “orientações pedagógicas e pressupostos específicos e inerentes aos fins particulares a que se destinam”⁶⁵.

O conceito de *b-Learning* encontra-se muitas vezes associado ao *e-Learning*, uma vez que alguns autores o consideram como um regime misto do *e-Learning*. No entanto, tendo em conta a sua especificidade, optámos por separá-lo do conceito anterior. Então importa perguntar: o que é considerado um regime misto? Podemos caracterizá-lo por ser um modelo híbrido entre o ensino presencial e o *online*. O *Blended Learning* utiliza as ferramentas do *e-Learning*, combinando-as com a possibilidade da existência de aulas presenciais, permitindo uma maior interação entre o professor e o aluno⁶⁶. Neste regime podemos ter alunos presentes em sala de aula e alunos a distância, assistindo à aula através de videoconferência⁶⁷. Este modelo pode, por sua vez, adequar-se às diferentes necessidades de formação, valorizando os aspetos positivos das duas práticas. Podemos, igualmente, definir este conceito como uma “conjugação de diferentes meios para promover a aprendizagem, transformando-se, assim, na mais lógica e natural evolução do processo ensino-aprendizagem”⁶⁸. Os autores da obra *Teaching in Blended Learning environments* definiram o *b-Learning* como sendo “*an approach that addresses the educational needs of the course or program through a thoughtful fusion of the best and most appropriate face-to-face and*

⁶⁴ SANTOS, Liliete Nunes dos, *O contributo do Ensino a Distância na aquisição e aprendizagem do léxico de português como língua estrangeira*, Tese de Mestrado, Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2012, p. 49

⁶⁵ GONÇALVES, Vitor, “e-Learning: Reflexões sobre cenários de aplicação” in *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educação para o sucesso: políticas e actores*, Funchal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2007, pp. 5-6

⁶⁶ LIMA, Rui Guimarães, “Para uma sistematização do conceito de *blended learning*” in *Investigar em Educação: Mundo Digital e Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Número 6, IIª Série, Porto: SPCE, 2017, pp. 40-42

⁶⁷ DIAS, Ana; GOMES, Maria João, “A Wake-up call for B-Learning in Portuguese Higher Education” *Proceedings of EDULEARN 18 Conference*, 2nd-4th July 2018, Palma de Maiorca: Espanha, 2018, p. 7951

⁶⁸ MOREIRA, J. António; MONTEIRO, Angélica, “Blended learning: uma estratégia dinâmica ao serviço da educação”, in HENRIQUES, Helder Manuel Guerra, (org.), *Educação e formação de professores: história(s) e memória(s)*, Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação, 2013, p. 86

online activities”⁶⁹. Podemos referir que o *b-Learning* combina “diferentes métodos de estudo, tais como *software* de colaboração, cursos apoiados na *Web*, *Electronic Performance Support System* e prática de gestão do conhecimento”⁷⁰. Este modelo de ensino acaba por ter um conceito mais lato do que a simples conjugação de momentos de cariz presencial e à distância, recorre à utilização de diversos recursos tecnológicos, de diferentes espaços e abordagens pedagógicas de uma forma dinâmica, conjugando diversas metodologias de ensino e, conseqüentemente, variados ambientes de aprendizagem⁷¹. A Portaria nº 359/2019 de 8 de Outubro define o b-learning como sendo “o regime de educação e formação que conjuga a aprendizagem presencial com a aprendizagem online, através da integração de diferentes espaços de interação (contexto de sala de aula e ambiente virtual de aprendizagem) e da combinação de diferentes abordagens e estratégias pedagógicas, bem como da diversificação de recursos e ferramentas tecnológicas e pedagógicas, com vista a potenciar a aprendizagem dos alunos.”⁷².

Segundo Rui Lima, “o *b-Learning* aumenta o empenho e o envolvimento dos alunos e melhora os resultados de aprendizagem”⁷³, facilitando a interação e comunicação entre professores e discentes, promovendo a autonomia e o estudo colaborativo destes últimos. Tal como no modelo de *e-Learning*, este sistema atribui ao aluno o papel principal no processo de aprendizagem.

Com o desenvolvimento das tecnologias surge uma nova modalidade de ensino que pode ser aplicada tanto a distância como em contexto sala de aula: o chamado *m-Learning* ou *mobile learning*. Torna-se relevante a análise deste conceito, uma vez que o uso dos dispositivos móveis se encontra largamente difundido entre os discentes.

Observando com mais atenção o termo *mobile*, verificamos que este detém um significado ligado a uma maior mobilidade espaço-temporal, mas igualmente pode representar uma maior mobilidade de conteúdos permitindo um acesso mais vasto à

⁶⁹ VAUGHAN, Norman D., CLEVELAND-INNES, Martha, GARRISON, D. Randy, *Teaching in blended learning environments*, Edmonton: AU Press, Athabasca University, 2011, p. 9

⁷⁰ SANTOS, Maria Idalina Lourido Figueiredo dos, *A integração de plataformas de e-learning em contexto educativo: Modelo Bietápico da Formação contínua de Professores*, Tese de Doutoramento, Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2018, p. 60

⁷¹ *Idem*, *Ibidem*, p. 62

⁷² Portaria nº 359/2019 de 8 de outubro, Diário da República, nº 193 – 1ª Série, p. 19

⁷³ LIMA, Rui Guimarães, “Para uma sistematização do conceito de *blended learning*” in *Investigar em Educação: Mundo Digital e Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Número 6, IIª Série, Porto: SPCE, 2017, p. 40

informação⁷⁴. Segundo os autores Crompton, Muilenberg e Berge, o *m-learning* pode ser definido como “*learning across multiple contexts, through social and content interactions, using personal electronic devices*”⁷⁵. O processo de aprendizagem é assim passível de ocorrer em qualquer local, podendo ser espontâneo ou planeado, existindo “*inside or outside the classroom, participating in a formal lesson on a mobile device; it can be self-directed, as a person determines his or her own approach to satisfy a learning goal*”⁷⁶. A ubiquidade dos dispositivos móveis permite ao aluno um acesso muito mais rápido à informação, potenciando a sua autonomia e participação. Esta modalidade de ensino retira, portanto, o foco colocado sobre o docente no processo de ensino-aprendizagem, podendo colocar, o aluno no seu centro como criador de conteúdos e de contextos de aprendizagem⁷⁷. A utilização do telemóvel dentro e fora da sala de aula aparece como uma ferramenta natural ao estudante, que, se devidamente enquadrado nas atividades didáticas promovidas pelo docente (como a utilização de *QR Codes* inseridos numa atividade de pesquisa) pode potenciar a motivação e consequentemente promover a aprendizagem do aluno. Quando falamos de *m-Learning*, muitos dos estudos existentes sobre o conceito versam acerca da sua utilização em contexto presencial como potenciador de um ensino de caráter mais construtivista⁷⁸.

Devemos, no entanto, referir que o seu funcionamento quer em contexto presencial ou num sistema de EaD é condicionado pelo acesso à *Internet* pelo dispositivo do discente. Isto é, caso o *Wireless* não funcione da melhor forma e o aluno não consiga aceder à *Internet* deve-se procurar outro tipo de alternativas, como um recurso em papel no caso de problema ocorrer em sala de aula. Outra problemática pode ocorrer se o dispositivo móvel dos discentes não apresentar bateria suficiente para a realização da tarefa. Neste caso sugerimos a requisição de *tablets* ou computadores (caso a escola os possua) para resolução do problema. Esta foi uma situação com a qual nos deparámos durante a Prática de Ensino Supervisionada aquando da realização de

⁷⁴ DIAS-TRINDADE, Sara; CARVALHO, Joaquim de, *História, Tecnologias Digitais e Mobile Learning*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019, p.70

⁷⁵ CROMPTON, Helen, “A historical overview of mobile learning: Toward learner-centered education” in BERGE, Z. L.; MUILENBURG, L. Y., (ed.), *Handbook of Mobile Learning*, Londres: Routledge, 2013, p. 4

⁷⁶ *Idem, Ibidem*, p. 4

⁷⁷ SANTOS, Maria Idalina Lourido Figueiredo dos, *A integração de plataformas de e-learning em contexto educativo: Modelo Bietápico da Formação contínua de Professores*, Tese de Doutoramento, Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2018, p. 65 e AMORA, Michelle, *Formação de Professores do Ensino Superior utilizando TIC com ênfase em M-Learning*, Lisboa: Chiado Books, 2018, pp. 97-101.

⁷⁸ DIAS-TRINDADE, Sara; CARVALHO, Joaquim de, *História, Tecnologias Digitais e Mobile Learning*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019, pp. 68-69

um *Quiz*, o telemóvel de um dos alunos encontrava-se sem bateria, recorreu-se a aquisição de um *tablet* de modo ao discente poder realizar a atividade. No caso do EaD, a não existência de *Internet* representa um verdadeiro entrave à aprendizagem em qualquer das modalidades aqui expostas. Para este problema em específico não conseguimos apresentar uma solução, uma vez que o EaD como hoje o entendemos depende inteiramente do uso da *Internet*. Não existindo este recurso, o aluno fica impedido de aceder aos materiais didáticos disponibilizados comprometendo o sucesso da sua aprendizagem.

1.4 O conceito de *Emergency Remote Teaching*

Os procedimentos e definições de EaD até agora descritos preconizam um sistema de ensino cuidadosamente planificado assente em práticas e princípios pedagógicos bem planeados e assentes na utilização das TIC. O ensino a distância, praticado durante o confinamento causado pela pandemia do COVID-19, revela características próprias que merecem um estudo mais cuidado⁷⁹. Por ser o sistema utilizado nos últimos dois anos e tendo em conta que difere das definições e conceitos apresentados previamente, pareceu-nos pertinente definir e apresentar o conceito de *Emergency Remote Teaching*, apresentado pelos autores Charles Hodges, Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust e Aaron Bond⁸⁰. Segundo estes autores “(...) *emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated*”⁸¹. Sendo que o principal objetivo deste formato de ensino nestas circunstâncias, “(...) *is not to re-create a robust educational ecosystem but rather to provide temporary access to instruction and instructional supports in a*

⁷⁹ DIAS-TRINDADE, Sara; CORREIA, Joana Duarte; HENRIQUES, Susana, “O ensino emergencial remoto na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes” in *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 13, n. 32, e-14426, 2020, [Disponível online: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14426>], [Acedido pela última vez dia 7/10/2021], p. 6

⁸⁰ HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron, “The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning” in *Why it matters to Higher Education Educause Review*, s.l., s.n., 2020, [Disponível online: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>], [Acedido pela última vez dia 7/10/2021]

⁸¹ *Idem, Ibidem*

manner that is quick to set up and is reliably available during an emergency or crisis”⁸².

A diferença deste sistema de ensino para com as definições de EaD acima expostas, revela-se distinta, distanciando-se de um ensino online estruturado e devidamente planejado. A transição para o EaD, foi realizada de um momento para o outro, surpreendendo professores e alunos e conduzindo, na sua maioria a uma “transposição de práticas da educação presencial para um ensino remoto”⁸³. Apesar de comportar a designação de EaD, o ensino colocado em prática durante este período deve ser classificado como um ensino remoto, “porque de facto há um completo afastamento físico entre os principais atores do processo educativo (professores e estudantes) e emergencial pois colocou-se em prática da noite para o dia, sem uma efetiva reflexão pedagógica”⁸⁴. Distingue-se, por conseguinte, do EaD no seu significado tradicional, isto é, de um processo de ensino pensado com tempo e devidamente planejado. Por esse motivo, apesar de o designarmos por EaD, porque de facto o processo de ensino/aprendizagem ocorre com o docente e o discente fisicamente afastados, o *Emergency Remote Teaching*, foi sobretudo, planeado à medida que ia acontecendo. Torna-se relevante referir, o aprofundamento do fosso social advindo deste ensino de emergência, causado devido ao facto de nem todos os discentes possuírem acesso a um computador ou à *Internet*. Devemos referir que tais dificuldades não se verificaram na escola onde desenvolvemos a nossa Prática de Ensino Supervisionada. Parte do nosso trabalho decorreu sob o segundo confinamento causado pela pandemia de COVID-19, pelo que muitas das metodologias por nós utilizadas visaram promover o processo de ensino/aprendizagem dos discentes nestas condições.

Devemos ainda referir que, em Portugal, foi enviado às escolas, pelo Ministério da Educação, um roteiro com princípios orientadores para o estabelecimento do processo de EaD⁸⁵. O Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril, estabelece este modelo de *Emergency Remote Teaching*, reiterando os princípios orientadores presentes no

⁸² *Idem, Ibidem*

⁸³ DIAS-TRINDADE, Sara; CORREIA, Joana Duarte; HENRIQUES, Susana, “O ensino emergencial remoto na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes” in *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 13, n. 32, e-14426, 2020, [Disponível online: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14426>], [Acedido pela última vez dia 7/10/2021], p. 5

⁸⁴ *Idem, Ibidem*, p. 6

⁸⁵ PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Roteiro: 8 Princípios orientadores para a implementação do ensino a distância (E@D) nas escolas*, 2020, [Disponível online: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_ead_vfinal.pdf], [Acedido pela última vez no dia 7/10/2020]

roteiro enviado às escolas, “as aprendizagens são desenvolvidas através da modalidade de ensino não presencial, com recurso às metodologias que cada escola considere as mais adequadas”⁸⁶. Cada escola deteve, por conseguinte, liberdade para elaborar o seu próprio plano de ação e definir a que plataformas digitais recorrer. No caso do Colégio dos Salesianos de Lisboa, onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada, recorreu-se ao uso da plataforma *Moodle* e do *Zoom* para as sessões síncronas e assíncronas. A escola optou por manter o horário das aulas presenciais na sua transição para o EaD, reduzindo-lhes, no entanto, a sua duração enquanto sessões síncronas.

2. A *Flipped Classroom* adaptada ao EaD

Ao refletirmos sobre o modelo de ensino em EaD e sobre a forma como os discentes melhor poderiam construir as suas aprendizagens estando em casa, percebemos que o método do *Flipped Classroom* poderia adaptar-se a esta tipologia de ensino. Sendo o EaD composto por sessões síncronas e assíncronas, o aluno poderia explorar os materiais previamente disponibilizados pelo professor na plataforma *Moodle*, antes da aula síncrona correspondente. O objetivo seria tornar a aula síncrona mais dinâmica, permitindo uma maior interação entre professor/aluno e aluno/aluno. Interação essa que poderia e deveria continuar em momentos assíncronos através da utilização de plataformas de discussão, como o *Forúm*. Não consideramos que no EaD, um formato de aula mais tradicional seja benéfico no processo de aprendizagem de discente, uma vez que poderiam fomentar o desinteresse e aumentar a desmotivação. Momentos síncronos e assíncronos mais dinâmicos pareceram-nos ser a solução mais viável para fomentar o processo de aprendizagem do discente. Sobretudo, porque o aluno se encontra em sua casa, num ambiente bem distinto do da sala de aula presencial. Neste sentido, procurámos soluções que pudessem permitir o sucesso do EaD em faixas etárias mais jovens. Torna-se, por conseguinte, necessário elucidar em que consiste o conceito de *Flipped Classroom*.

2.1 Em que consiste a *Flipped Classroom*?

A metodologia do *Flipped Classroom* ou aula invertida, consiste no reverter da ordem pela qual as aulas explicativas precedem as atividades práticas realizadas pelos

⁸⁶ Decreto-Lei nº 14-G/2020 de 13 de abril, *Diário da República*, nº 72 – 1ª Série, Presidência do Conselho de Ministros – Estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19, Capítulo II, Artigo 2º, p. 86-(10)

discentes. O docente disponibiliza previamente (antes da aula síncrona ou aula presencial) materiais didáticos aos alunos, que deverão ser consultados em casa, permitindo-lhes um acesso antecipado à informação teórica sobre os conteúdos em estudo. A componente letiva é assim, utilizada para a realização de atividades que aprofundem os conhecimentos, sob supervisão do docente⁸⁷. Os alunos deverão, por conseguinte, continuar nas aulas presenciais o processo de aprendizagem que iniciaram em suas casas, ao visualizarem os materiais disponibilizados pelo docente. Esta metodologia permite ao professor realizar um acompanhamento mais cuidado das aprendizagens dos alunos, esclarecendo quaisquer dúvidas que possam surgir devido a realização das atividades ou que possam ter surgido aquando da visualização dos materiais disponibilizados⁸⁸.

Jonathan Bergman e Aaron Sams, docentes de Química, apresentam-se como os seguidores mais mediáticos do modelo pedagógico denominado por *Flipped Classroom*. Após verificarem que muitos dos seus discentes se ausentavam das aulas devido a atividades extracurriculares, resolveram elaborar apresentações *PowerPoint* com ficheiros áudio e anotações, convertendo-as em vídeo e disponibilizando-as online. Esta estratégia permitiu resolver e minimizar o efeito causado pela falta de assiduidade dos discentes, sendo que os professores não precisavam de ocupar horas não letivas a explicar a estes alunos os conteúdos que haviam sido lecionados⁸⁹. Bastava que os discentes recorressem aos vídeos explicativos publicados online. Concomitantemente, também os alunos presentes na aulas recorreram à visualização destes vídeos de modo a rever os conteúdos lecionados⁹⁰.

Os vídeos realizados por estes dois professores acabaram por ser utilizados por docentes e alunos, em todo o mundo, o que permitiu a difusão do conceito do *Flipped Classroom*. Neste sentido Jonathan Bergman e Aaron Sams criaram uma organização sem fins lucrativos, a *Flipped Learning Network*⁹¹, como um local onde outros docentes poderiam consultar e aprender mais sobre esta metodologia de ensino⁹².

⁸⁷ KARLSSON, Gunnar; JANSON, Sverker, *The Flipped Classroom: a model for active student learning*, Portland: Portland Press Limited, 2016, p.128

⁸⁸ ALMEIDA, Ana Catarina, *Flipped Classroom como estratégia didáctica adaptada ao ensino da História*, Relatório de Mestrado, Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2017, p. 5

⁸⁹ ROLO, Cláudia Gonçalves, *Flipped Classroom: Educar para o século XXI em História e Geografia de Portugal*, Relatório de Mestrado, Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo, 2015, p. 26

⁹⁰ *Idem, Ibidem*, p. 26

⁹¹ Vide: <https://flippedlearning.org/>

⁹² ROLO, Cláudia Gonçalves, *Flipped Classroom: Educar para o século XXI em História e Geografia de Portugal*, Relatório de Mestrado, Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo, 2015, pp. 26-27

Devemos referir, igualmente, os vídeos explicativos desenvolvidos por Salman Khan, que pretendia ajudar a sua sobrinha que vivia noutra parte do país, no estudo da disciplina de matemática. Salman começou por ensiná-la por telefone, recorrendo ao *Yahoo Messenger* para ilustrar os conceitos matemáticos que estavam a ser descritos. Quando não era possível realizar a chamada telefónica, Khan gravava a explicação em vídeo, no qual explicava os conteúdos em estudo recorrendo a plataforma do *Microsoft Paint*. A sobrinha de Khan acabou por admitir que preferia recorrer aos vídeos do que às chamadas telefónicas, uma vez que poderia rever sempre que considerasse necessário determinados aspetos da matéria com os quais ainda sentisse dificuldades⁹³. Desta experiência Khan resolveu catalogar os vídeos realizados e desenvolver a chamada *Khan Academy*⁹⁴.

A videoaula caracteriza-se como sendo a ferramenta mais conhecida e utilizada na metodologia da *Flipped Classroom*. No entanto, outros meios podem ser aproveitados para permitir ao professor inverter a sua aula, como o recurso ao manual, apontamentos ou até áudios explicativos⁹⁵.

2.2 Como pode ser adaptada ao EaD?

O *flipped Classroom* pressupõe a visualização de materiais disponibilizados pelo professor aos alunos, em casa. Nestes materiais, os discentes têm acesso a uma explicação dos conteúdos que terão de colocar em prática nos exercícios realizados em aula presencial. Este modelo combina ensino presencial com EaD, podendo ser classificado como uma forma de *b-Learning*. Isto é, “*Theoretical teaching takes place outside the established teaching schedule and outside the educational centre, through distance learning; while practical activity is included within the established schedule and inside the educational centre, through face-to-face teaching*”⁹⁶. Atendendo a estas definições, percebemos que a necessidade de um encontro presencial entre docente e discente no método do *Flipped Classroom*, pode ser incompatível com o sistema de EaD. Tal questão, torna-se, no entanto, passível de ser resolvida através dos momentos

⁹³ *Idem, Ibidem*, p. 27

⁹⁴ *Vide*: <https://pt-pt.khanacademy.org/>

⁹⁵ ROLO, Cláudia Gonçalves, *Flipped Classroom: Educar para o século XXI em História e Geografia de Portugal*, Relatório de Mestrado, Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo, 2015, p. 27

⁹⁶ COLLADO-VALERO, Joshua; RODRÍGUEZ-INFANTE, Gemma; ROMERO-GONZÁLEZ, Marta; GAMBOA-TERNERO, Sara; NAVARRO-SORIA, Ignasi; LAVIGNE-CERVÁN, Rocío; “Flipped Classroom: Active Methodology for Sustainable Learning in Higher Education during Social Distancing Due to COVID-19” in *Sustainability*, 13, 5336, s.l., s.n., 2021, [Disponível online: <https://doi.org/10.3390/su13105336>], [Acedido pela última vez dia 29/10/2021], p. 2

chamados síncronos, que permitem uma comunicação direta entre o professor e o aluno, tornando este método compatível com o sistema em EaD⁹⁷.

Natalie B. Milman refere-nos que este modelo de ensino possui diversos benefícios “*Most seem to be plausible advantages (e.g., increases time for more engaging instruction), especially for those teaching in hybrid or blended settings consisting of some combination of F2F and online instruction (...)*”⁹⁸. Segundo a autora, a utilização deste método pode ser benéfico e vantajoso para um modelo de ensino em EaD, uma vez que o docente disponibiliza materiais como “*vídeo lecture*” aos alunos, “*freeing up valuable class time for more engaging (and often collaborative) activities typically facilitated by the instructor*”⁹⁹.

No contexto de EaD, este mesmo processo pode permitir agilizar e promover a autonomia do discente, bem como a sua aprendizagem nos momentos assíncronos. Estes momentos seriam dedicados à análise dos materiais colocados pelo docente na plataforma escolhida pela escola, neste caso no *Moodle*. Afetos a estes materiais, fichas de interpretação e exploração permitiriam garantir a visualização por parte do aluno dos materiais didáticos. Realizados os exercícios, estes seriam posteriormente corrigidos nas aulas síncronas. Estas aulas, deverão possuir uma duração mais limitada e não igual ao tempo lecionado na aula presencial. Estas são aulas online pelo que o encurtar da sua duração permite captar a atenção do aluno. Aulas síncronas muito longas poderão resultar na perda de atenção por parte dos discentes e no conseqüente lesar do seu processo de aprendizagem. Pelo que, consideramos que aulas síncronas curtas e dinâmicas sejam a melhor opção. Estas seriam dedicadas ao esclarecimento de dúvidas, surgidas aquando da observação dos materiais e à correção dos exercícios resolvidos nos momentos assíncronos. Normalmente realizadas através de uma plataforma como o *Zoom* ou *Google Meet*, as aulas síncronas, poderiam ser, igualmente, dedicadas à análise de documentos e assim, permitir uma consolidação dos conhecimentos explorados nos momentos assíncronos. A disponibilização de tais materiais na plataforma *Moodle*, permitiria aos discentes recorrerem aos mesmos sempre que o desejassem, revendo e consolidando os conteúdos lecionados.

A comunicação entre discente e docente durante o EaD é de extrema importância, (como já verificamos em pontos anteriores) para motivar o aluno na

⁹⁷ *Idem, Ibidem*

⁹⁸ MILMAN, Natalie B., “The Flipped Classroom Strategy: What Is it and How Can it Best Be Used?” in *Distance Learning*, Volume 9, n.º 3, Boston: USDLA e Information Age Publishing, 2012, pp. 85-86

⁹⁹ *Idem, Ibidem*

realização de tarefas, pelo que em momentos assíncronos, plataformas como o *Fórum* que permitem a discussão entre aluno/aluno e aluno/docente devem ser utilizadas. Deve, igualmente, recorrer-se ao email, ou outras plataformas de comunicação mais diretas, como o *WhatsApp*¹⁰⁰. Estas ferramentas permitem agilizar a comunicação entre o aluno e o docente, permitindo uma maior “proximidade” apesar da distância causada pelo sistema em EaD.

O *Flipped Classroom*, aparece assim como um método passível de ser usado num sistema em EaD, permitindo fomentar a autonomia, interesse e a criatividade do discente. No entanto, este modelo possui as suas fragilidades. As aulas síncronas dedicadas ao esclarecimento de dúvidas, correção de exercícios e exploração de documentos apenas funcionarão caso o aluno tenha visualizado previamente os materiais disponibilizados pelo docente. De igual modo, o aluno apenas poderá visualizar vídeos ou *PowerPoints* didáticos se a Internet assim o permitir ou caso possua os programas instalados no seu computador que o possibilitem. Os próprios materiais didáticos, devem ser de fácil acesso e compreensão para promoverem as aprendizagens dos discentes. Vídeos demasiado compridos ou que não permitam retroceder para uma determinada explicação, tornam-se difíceis de manusear e perdem muito do seu efeito educativo. Sugerimos plataformas que permitam colocar áudios, nas quais os alunos os possam ouvir o número de vezes que considerarem necessários para a realização das atividades associadas (como o *emaze*). Devemos mencionar que uma certa disciplina e organização no estudo podem, igualmente, ser necessários para os discentes cumprirem com todas as tarefas propostas.

3. A plataforma Moodle

Em 1999, Martin Dougiamas, criou um *software* que permitiu o surgimento de ambientes educativos e colaborativos online mais práticos e eficazes: o *Moodle* (*Modular Object Oriented Developmental Learning Environment*). Esta plataforma permite ao docente partilhar recursos didáticos e atividades com os alunos¹⁰¹. Caracteriza-se por ser um software de gestão da aprendizagem ou *Learning*

¹⁰⁰ Para um maior aprofundamento da utilização do *WhatsApp* no ensino *vide*: DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José António Marques, “O Dispositivo Digital WhatsApp e o seu impacto na criação de Comunidade Virtuais de aprendizagem” in *Textura*, vol. 20, nº 44, 2018, [Disponível online: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/4554>], [Acedido pela última vez dia 29/10/2021] pp. 10-26

¹⁰¹ LEGOINHA, Paulo; PAIS, João; FERNANDES, João, “O Moodle e as comunidades virtuais de aprendizagem” in *VII Congresso nacional de Geologia – Resumos alargados*, s.l., Sociedade Geológica de Portugal, 2006, p. 2

Management System (LMS) flexível e com elevado valor educativo devido à facilidade da sua utilização. É uma plataforma simples e intuitiva mesmo para os utilizadores menos experientes na utilização desta tipologia de recursos¹⁰². Carece, no entanto, de alguma exploração por parte do docente antes da sua utilização. O *Moodle* possui diversas potencialidades, mas se devidamente enquadradas nas necessidades dos discentes e nos conteúdos em estudo. A utilização de LMS no apoio ao ensino tem ganho cada vez mais adeptos pela facilidade na partilha de materiais didáticos que ficam sempre acessíveis aos alunos para consulta. Apresenta uma maior comodidade na disponibilização dos conteúdos, bem como pelas diversas ferramentas de comunicação que possui disponíveis¹⁰³.

No que diz respeito a meios de comunicação, o *Moodle* possui o chamado *Chat* e o *Fórum*. O *Chat*, como o próprio nome indica apresenta-se como um local de troca de mensagens entre o professor e os alunos, podendo ser dedicado ao esclarecimento de dúvidas. Esta comunicação pode ser realizada de modo síncrono, podendo a sessão ser agendada¹⁰⁴. No caso do *Fórum*, caracteriza-se como sendo um espaço aberto à discussão entre todos os elementos da turma. Uma mensagem de um aluno pode ser respondida por um colega de turma e pelo docente da disciplina. Esta ferramenta facilita a partilha de ideias e pode ser utilizada como meio de esclarecimento de dúvidas ou de debate de ideias¹⁰⁵. Uma vez que as dúvidas de um aluno podem ser as questões de vários dos seus colegas, optámos por criar o Fórum durante o processo de EaD. O nosso objetivo era o de criar uma área aberta à discussão onde os alunos pudessem esclarecer as suas dúvidas sobre os materiais disponibilizados e sobre os conteúdos, em momentos assíncronos. Por muito intuitiva e de fácil utilização que a plataforma *Moodle* possa ser, peca por não enviar notificações aos membros do grupo aquando da publicação de alguma mensagem. Diversos alunos referiram que preferiam enviar email por terem a certeza que o docente recebia a sua mensagem. Caso o objetivo da utilização do Fórum seja um debate, recorrer a uma marcação prévia do dia e da hora com os discentes poderia facilitar a comunicação. Mesmo assim, caso se queira realizar um debate ou

¹⁰² *Idem, Ibidem*, p. 2

¹⁰³ SANTOS, Liliete Nunes dos, *O contributo do Ensino a Distância na aquisição e aprendizagem do léxico de português como língua estrangeira*, Tese de Mestrado, Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2012, p. 60

¹⁰⁴ LEGOINHA, Paulo; PAIS, João; FERNANDES, João, “O Moodle e as comunidades virtuais de aprendizagem” in *VII Congresso nacional de Geologia – Resumos alargados*, s.l., Sociedade Geológica de Portugal, 2006, p. 2

¹⁰⁵ *Idem, Ibidem*, pp. 2-3

discussão, considero que uma síncrona seja mais profícua, uma vez que é mais direta e envolve mais o aluno na discussão.

Uma das maiores vantagens apontadas às plataformas LMS é a facilidade de partilha de ficheiros e materiais didáticos¹⁰⁶. O *Moodle* possui essa mesma funcionalidade, permitindo colocar o título e instruções aquando da submissão do ficheiro. Devemos, no entanto, referir que apenas suporta ficheiros com um peso de 16 MB, o que se torna limitativo. Consideramos esta limitação um problema, uma vez que a maior parte dos materiais elaborados durante o EaD possuíam imagens e áudios explicativos que tornaram os ficheiros demasiado pesados para serem submetidos na plataforma. No caso de um simples PowerPoint (apenas com imagens), o problema poderia ser solucionado pela sua conversão em formato PDF. Recorrendo a outra plataforma para realizar a apresentação, é possível colocar o link de acesso deste material didático no *Moodle*.

No que diz respeito às tarefas atribuídas aos alunos, estas podem ser colocadas nas áreas denominadas por *Trabalho*, *Teste* ou *Questionário*¹⁰⁷. A área denominada por *Trabalho*, foi por nós utilizada para colocar as fichas afetas aos materiais didáticos. Aqui os alunos tinham acesso à ficha e submetiam as suas resoluções. Esta área permite ao professor classificar os exercícios resolvidos pelos discentes, deixando comentários e assim dando o seu *feedback* sobre a tarefa realizada¹⁰⁸. No que diz respeito à funcionalidade denominada de *Teste*, permite ao professor elaborar questões a serem resolvidas pelo discente na própria plataforma. Permite a realização de vasto leque de exercícios, como verdadeiro ou falso, escolha múltipla, questões de resposta curto ou longa, bem como de correspondência, entre outras opções¹⁰⁹. Foi recorrendo a esta função que realizámos um *Quiz* à turma do 9º ano. Ao docente é dado acesso a todos os resultados, sendo possível deixar comentários aos discentes. Os alunos têm, igualmente, acesso às suas respostas, bem como à correção das questões, exceptuando as de resposta

¹⁰⁶ SANTOS, Maria Idalina Lourido Figueiredo dos, *A integração de plataformas de e-learning em contexto educativo: Modelo Bietápico da Formação contínua de Professores*, Tese de Doutoramento, Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2018, pp. 68-69

¹⁰⁷ LEGOINHA, Paulo; PAIS, João; FERNANDES, João, “O Moodle e as comunidades virtuais de aprendizagem” in *VII Congresso nacional de Geologia – Resumos alargados*, s.l., Sociedade Geológica de Portugal, 2006, pp. 2-3

¹⁰⁸ *Idem, Ibidem*, pp. 2-3

¹⁰⁹ *Idem, Ibidem*, pp. 2-3

curta ou longa. Quanto ao *Questionário*, permite a realização de inquéritos, permitindo o anonimato dos participantes¹¹⁰.

Para além destas funcionalidades, devemos referir o Wiki e o Glossário. O Wiki permite a elaboração de um texto com a contribuição de diversos participantes, tornando possível o acesso às diversas versões construídas de modo a poderem ser comparadas¹¹¹. O Glossário, como o próprio nome indica possibilita aos alunos criarem dicionários de termos relacionados com a disciplina, bases de dados documentais, entre outros, fomentando o trabalho colaborativo. Cada entrada realizada pode ser avaliada e comentada pelo docente¹¹².

No decorrer da nossa Prática de Ensino Supervisionada, apenas recorremos a algumas destas funcionalidades. Tivemos em conta o modo como o *Moodle* era utilizado pela escola e na disciplina de História. Procurámos inovar com o uso do *Forúm* e de tarefas durante o período em EaD. No entanto, muito ficou por explorar e sem dúvida que com mais tempo e maior planificação se poderiam ter utilizado outras das ferramentas disponibilizadas pela plataforma.

Consideramos que a escola após este período forçado em EaD, deve explorar e utilizar estas plataformas a que tem acesso, não se limitando a utilizá-los como métodos de partilha de materiais didáticos com os alunos. Indo ao encontro do *Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027)* da UE, que nos refere “*The COVID-19 crisis has brought greater awareness of the need to improve the use of technology in education and training; to adapt pedagogies and develop digital skills*”¹¹³.

Devemos aqui referir, que o *Moodle* não é a única LMS existente. Plataformas como o *Classroom* ou o *Teams* podem, igualmente ser classificadas como LMS. No entanto, tendo a escola onde realizamos a Prática de Ensino Supervisionada adotado o *Moodle*, é sobretudo nesta plataforma e nas suas potencialidades que damos enfoque.

¹¹⁰ SANTOS, Maria Idalina Lourido Figueiredo dos, *A integração de plataformas de e-learning em contexto educativo: Modelo Bietápico da Formação contínua de Professores*, Tese de Doutoramento, Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2018, p. 77

¹¹¹ LEGOINHA, Paulo; PAIS, João; FERNANDES, João, “O Moodle e as comunidades virtuais de aprendizagem” in *VII Congresso nacional de Geologia – Resumos alargados*, s.l., Sociedade Geológica de Portugal, 2006, p. 3

¹¹² *Idem, Ibidem*, p. 3

¹¹³ *Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027)* in https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_pt, p. 8

4. O papel do professor no EaD

Uma das potencialidades de um sistema de ensino em formato de EaD é o de promover a autonomia do estudante que passa a encontrar-se no centro do processo de aprendizagem. Ao aluno é dada a oportunidade de construir o seu próprio conhecimento, indo ao encontro das teorias construtivistas da aprendizagem¹¹⁴. Neste sentido, qual é o papel do professor no processo de ensino em formato de EaD?

A comunicação entre o professor e o aluno caracteriza-se como uma das principais fontes de motivação na aprendizagem dos discentes, num sistema em EaD. Segundo Lina Morgado a chave do sucesso do ensino online depende da atuação do professor¹¹⁵. A visibilidade do docente é um dos fatores mais relevantes na construção de um contexto de aprendizagem. Por visibilidade, entendemos a comunicação realizada entre o professor e o discente, reduzindo o seu isolamento. É importante, o docente dar as boas-vindas aos alunos aquando das sessões síncronas; usar os nomes dos estudantes, bem como encorajar e motivar o aluno na realização de tarefas, acompanhando a evolução da sua aprendizagem¹¹⁶. Segundo Lina Morgado, no que diz respeito à tipologia de mensagens enviadas pelo docente “o que parece ser fundamental para os estudantes é a demonstração, da parte do professor, que este é ativo na análise/leitura das discussões em curso”¹¹⁷. Um docente visível, permite motivar o discente no seu processo de aprendizagem através da sua participação e do seu comportamento. Neste contexto o *feedback* revela-se como basilar na motivação e sucesso do discente durante o EaD. Perceber que o docente leu e corrigiu os exercícios realizados em momentos assíncronos permite ao aluno ficar mais motivado na sua resolução. O *feedback* fornece orientação imediata aos discentes, apoiando a evolução da sua aprendizagem. Deve, por conseguinte ser regular e detalhado, podendo ser fornecido a título geral (da turma)

¹¹⁴ Sobre o Construtivismo *vide*: BIDARRA, Maria da Graça; FESTAS, Maria Isabel, “Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra: Universidade de Coimbra, 39, nº2, 2005; COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel; ZABALA, Antoni, *O Construtivismo na Sala de Aula*, Porto: ASA Editores, 2001 e MACHADO, Roberto Miguel de Oliveira, *O Construtivismo no Ensino da História e da Geografia – O Professor como Mediador no processo Ensino/Aprendizagem*”, Relatório de Mestrado, Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2010

¹¹⁵ MORGADO, Lina, “O papel do professor em contextos de ensino online” in *Discursos*, III Série, nº especial, Lisboa: Universidade Aberta, 2001, p. 10

¹¹⁶ *Idem, Ibidem*, p. 13

¹¹⁷ *Idem, Ibidem*, p. 14

durante uma sessão síncrona, como individual, com comentários sobre as tarefas realizadas pelos alunos¹¹⁸.

A documentação oficial existente sobre o EaD refere-nos que cabe ao professor-tutor¹¹⁹ “Estabelecer estratégias de comunicação adequadas, funcionando como um facilitador da aprendizagem, motivador para a participação nas atividades letivas e dinamizador da interação entre os alunos, os seus pares e os professores, bem como da escola com os encarregados de educação”¹²⁰. Outras das funções do docente serão as de “Fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências digitais tendentes à realização de aprendizagens significativas em ambiente virtual”¹²¹. Esta determinação encontra-se, igualmente, presente no recente *Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027)*¹²² definido pela Comissão Europeia, cujos principais objetivos são “o desenvolvimento de um ecossistema de educação digital altamente eficaz e o reforço das competências e aptidões digitais para a transformação digital”¹²³.

¹¹⁸ *Idem, Ibidem*, p. 14

¹¹⁹ Sobre o professor-tutor *vide* ABREU, Roberta Melo de Andrade; VIEIRA, Celuta Maria Santos, “Educação a Distância: uma reflexão sobre a relação professor-tutor e estudante no processo de ensino aprendizagem” in *Revista Intersaberes*, vol. 11, nº23, s.l., Uninter, 2016, pp. 284-303

¹²⁰ Portaria nº 359/2019 de 8 de outubro, Diário da República, nº 193 – 1ª Série, p. 28

¹²¹ *Idem, Ibidem*, p. 27

¹²² *Vide Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027)* in https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_pt

¹²³ DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José António, *Educação Digital para o desenvolvimento curricular e aquisição de competências transversais*, Santo Tirso: Whitebooks, 2021, p. 35

CAPITULO II

O ENSINO DA HISTÓRIA

1. Os Salesianos de Lisboa – caracterização do colégio

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu durante o ano letivo de 2020/2021 no estabelecimento de ensino particular dos Salesianos de Lisboa. Esta escola, situada na praça de S. João Bosco, ministra o ensino básico e secundário (1º, 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário) possuindo cerca de 2 000 alunos de ambos os sexos. O seu funcionamento teve início nos anos 70 do século passado, sendo inicialmente uma escola de artes e ofícios. A sua mudança de uma escola técnico-profissional para uma de ensino básico e secundário teve lugar aquando da reforma de Veiga Simão que decretou a unificação do ensino em 1969¹²⁴.

Este estabelecimento de ensino é composto por três blocos, incluindo a igreja que se encontra ao serviço da escola e da paróquia de Nossa Senhora dos Prazeres, remetendo para o carácter católico desta instituição educativa. A “Proposta Educativa” da escola reflete a ligação da escola salesiana com a religião cristã, tendo como um dos seus princípios de ação educativa a harmonia entre o desenvolvimento humano e o crescimento cristão. Este princípio está visível na máxima “educa evangelizando e evangeliza educando”¹²⁵. O “Projeto Educativo” transmite, igualmente, a valorização da transmissão de valores e de um ensino no qual o discente é o percursor da sua aprendizagem¹²⁶. Consequentemente, as estratégias de ensino por nós delineadas encontram-se de acordo com o “Projeto Educativo” do estabelecimento de ensino no qual realizámos a nossa “Prática de Ensino Supervisionada”.

Torna-se relevante, tendo em conta a nossa investigação, caracterizarmos os meios tecnológicos disponibilizados pela escola aos alunos e docentes. A escola encontra-se dotada de um bom sistema de *Wireless*, o que permite a realização de exercícios e atividades recorrendo a plataformas digitais e ao uso do telemóvel ou *tablets* em sala de aula. Caso fosse necessário, seria possível recorrer à requisição de *tablets* para o desenvolvimento de uma determinada atividade, possibilitando a cada aluno o usufruto de um *tablet*. Todas as salas de aula encontram-se equipadas com quadros interativos e câmaras que permitiram, nesta época de pandemia, a presença de

¹²⁴Vide: <http://www.lisboa.salesianos.pt/escola/apresenta%C3%A7%C3%A3o> [Acedido pela última vez dia 5/6/2021]

¹²⁵ Vide: <http://www.lisboa.salesianos.pt/ensino/documentos> [Acedido pela última vez dia 27/7/2021]

¹²⁶Vide: <http://www.lisboa.salesianos.pt/escola/projeto-educativo/m%C3%A9todo-educativo> [Acedido pela última vez dia 27/7/2021]

alunos que se encontrassem em isolamento profilático nas aulas, através da plataforma *Zoom*. O aluno poderia, assim, participar na aula e resolver as tarefas solicitadas, tal como os seus colegas que se encontravam em sala de aula de modo presencial. Como acima referimos, a plataforma digital de partilha de materiais didáticos e de apoio ao EaD utilizada pela escola foi a plataforma *Moodle* e o *Zoom* para as aulas síncronas.

Iniciámos a Prática de Ensino Supervisionada em setembro de 2020, tendo esta terminado em junho de 2021. Numa primeira fase, que correspondeu aos meses de setembro a novembro (com um pequeno interregno – cerca de 4 semanas –devido a problemas administrativos relativos ao protocolo entre a Faculdade e os Salesianos) estivemos dedicados à observação das aulas do professor cooperante Jorge Neto. Este período revelou-se pertinente para percebermos o funcionamento das turmas e planificarmos as nossas atividades. Em paralelo, permitiu-nos apreender observando a forma como o professor cooperante organizava as suas aulas e interagia com as turmas. Quanto às turmas a que lecionamos, foram duas, uma de 8º ano e outra pertencente ao 9º ano de escolaridade, que denominaremos de 8º X e 9º Y de modo a zelarmos pela privacidade dos alunos. Devemos referir, igualmente, que a escola obedecia às *Metas Curriculares de História*¹²⁷, pelo que na elaboração das nossas planificações seguimos este documento oficial.

2. A Prática de Ensino Supervisionada

2.1 A turma do 8º X

A turma do 8ºX era constituída por 29 alunos, sendo 12 raparigas e 17 rapazes, todos de origem portuguesa. Esta era uma turma de continuidade, pelo que todos os estudantes nela compreendidos lhe pertenciam no ano letivo anterior, não lhe tendo sido acrescentado alunos novos. Devemos referir que a turma não possuía alunos repetentes, nem com Necessidades Educativas Especiais. No que diz respeito às suas classificações na disciplina de História, a maioria dos discentes encontrava-se entre os níveis 4 e 5, enquadramento que, de resto, ficou patente no excelente desempenho da turma nas atividades propostas.

Iniciámos a nossa prática letiva com a turma do 8º X na última semana de novembro com o estudo da Unidade 2, correspondente aos temas: “Renascimento,

¹²⁷ RIBEIRO, Ana Isabel; NUNES, João Paulo Avelãs; CUNHA, Pedro José Paiva da, *Metas Curriculares de História*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência, 2013/2014, [Disponível online: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_hist_3_ciclo.pdf], [Acedido pela última vez dia 18/8/2021]

Reforma e Contrarreforma”, presentes nas *Metas Curriculares de História*¹²⁸. Já em pleno confinamento, lecionámos o ponto: “A afirmação política e económica da Holanda e da Inglaterra, nos séculos XVII e XVIII”, bem como o ponto denominado “A evolução política, social e económica de Portugal no século XVII e na primeira metade do século XVIII”. Tivemos ainda, a possibilidade de lecionar a Unidade 4, correspondente ao tema: “Um século de Mudanças – o século XVIII”.

2.2 Atividades didáticas desenvolvidas com a turma do 8ºX

Uma vez que muitas das metodologias utilizadas durante o processo de EaD foram similares entre ambas as turmas, as atividades desenvolvidas nesse regime serão analisadas num ponto específico e reservado para o efeito. Vejamos, por conseguinte, as atividades realizadas em regime presencial.

2.2.1 A Atividade da fotografia Renascentista

Antes de iniciarmos a descrição da atividade propriamente dita, devemos referir que apenas nos foi garantido acesso à plataforma *Moodle* da escola nos finais de janeiro. Por esse motivo, as primeiras atividades por nós desenvolvidas recorreram ao uso de outras plataformas, como o *Quizizz*¹²⁹ para a elaboração de *quizzes* realizados em sala de aula. Conseguimos, no entanto, com auxílio do professor Jorge Neto, utilizar o *Moodle* numa atividade antes de janeiro. Esta atividade, inserida no estudo da arte do Renascimento, mais concretamente a pintura e a escultura, procurava desafiar os alunos a recriar uma das obras de arte em questão através de uma fotografia de si próprios. De modo a complementar a recriação os discentes teriam de realizar uma pequena biografia do autor da obra, referindo as principais características da escultura ou pintura escolhida, relacionando-as com os conteúdos em estudo. A tarefa foi realizada em momento assíncrono, isto é, fora da sala de aula de modo a promover a criatividade, sensibilidade estética e artística, pesquisa e autonomia do discente, competências presentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*¹³⁰. As instruções

¹²⁸ *Idem, Ibidem*, pp. 14 e 15

¹²⁹ Esta foi a plataforma utilizada: <https://quizizz.com/>

¹³⁰ AA.VV., *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Ministério da Educação, Lisboa, 2017, [Disponível online: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf], [Acedido pela última vez dia 18/7/2021], pp. 24-28

foram colocadas no *Moodle*, de modo aos alunos as poderem consultar sempre que sentissem necessidade¹³¹.

Os discentes deveriam, posteriormente, entregar a atividade realizada no *Moodle*, por turma, no local assinalado por “Outros Trabalhos”. As principais dificuldades fizeram-se sentir aquando da submissão da tarefa na plataforma, preferindo, os alunos, enviar o seu trabalho para o email do docente da disciplina, em detrimento da utilização do local próprio para a sua entrega. No entanto, nos inquéritos por nós realizados, os discentes revelaram que consideraram a plataforma *Moodle* de fácil acesso e compreensão. A situação acima exposta, que se verificou, igualmente, durante o sistema de EaD, comprova que esta avaliação não corresponde à prática do uso da plataforma. Excetuando a questão da entrega, consideramos que a atividade foi realizada com sucesso. Os alunos revelaram entusiasmo e empenho na sua realização, atingindo todos os objetivos propostos.

2.2.2 O quiz na aula de História

Recorrendo à plataforma do “*Quizizz*”¹³², procedemos à realização de dois *quizzes* em sala de aula, de modo a consolidar os conhecimentos adquiridos pelos discentes. Esta atividade contou com a adesão entusiasta dos discentes que atingiram com sucesso todos os objetivos pretendidos.

O questionário era composto por dez questões de resposta rápida, em sistema de escolha múltipla¹³³. O tempo atribuído para a resposta a cada questão variou entre os 45 segundos e de 1 minutos, dependendo do seu grau de complexidade. Esta página *web* permite ao docente observar a evolução dos alunos durante a realização dos exercícios, das respostas corretas e incorretas e a salvaguarda dos resultados obtidos. Também o aluno pode consultar, sempre que o desejar, as suas respostas e a respetiva correção.

O *Quizizz* pode apresentar-se como um jogo, uma vez que a plataforma expõe ao discente um quadro de liderança. Tais respostas permitem-lhe granjear bónus e “vidas” para utilizar caso erre alguma questão. Esta é uma opção que o docente pode eliminar ou permitir que se mantenha aquando da elaboração do *Quiz*. A utilização do “jogo” em sala de aula aliado às novas tecnologias reveste-se de imensas potencialidades no processo de ensino-aprendizagem. Afastando-se dos métodos mais tradicionais de

¹³¹ Vide anexo p. X

¹³² Vide: <https://quizizz.com/>

¹³³ Vide anexo p. XII e p. XIV

ensino “estimulam o desenvolvimento do conhecimento e habilidades através da criação, desenvolvimento e prática do conhecimento”¹³⁴. Caracterizam-se por ser um instrumento não só dotado de aplicação lúdica, mas também didática, motivando assim o aluno para os conteúdos em estudo.

A realização desta atividade depende da utilização de *tablets* ou do dispositivo móvel dos discentes, bem como do acesso à Internet. Permitiu-se, por conseguinte, o uso do telemóvel na sala de aula, um instrumento tecnológico muito apreciado pelos alunos. Uma vez que se encontra presente na sala de aula – e sabemos que os alunos estão sempre tentados a interagir com o seu telemóvel – considerámos que seria uma mais valia utilizar esta ferramenta tecnológica e enquadrá-la no contexto da aula. Com o 8ºX não nos foi necessário recorrer ao uso dos *tablets* disponibilizados pela escola, tendo os alunos utilizado o seu telemóvel para resolver a atividade. Todos foram avisados previamente da necessidade de trazerem o seu dispositivo móvel com bateria, uma vez que seria utilizado na aula seguinte. Apenas uma aluna, no entanto, não conseguiu realizar a atividade devido a uma proteção de cariz parental no acesso a outros sites. De modo a permitir que a discente também pudesse realizar o *Quiz*, a solução seria transpor este para a plataforma *Moodle* que, à data da realização dos mesmos, ainda não nos fora concedido acesso ou recorrer à requisição dos *tablets*, com a devida antecedência.

Após a realização do *Quiz*, este foi devidamente corrigido com a turma, através da projeção dos resultados. Consideramos que a necessidade de correção da atividade é deveras relevante para o aluno, uma vez que lhe permite consolidar conhecimentos e perceber o motivo pelo qual determinada opção está correta ou errada.

Apreciamos que a realização desta atividade se revelou um sucesso, não só pela adesão entusiasta dos discentes ao jogo, mas pelas aprendizagens daí resultantes. Questionados, posteriormente, sobre qual das atividades desenvolvidas pela professora de história foi mais do seu agrado, vinte dos discentes do 8ºX selecionaram o *Quiz* como uma das atividades que mais gostaram de realizar na aula de História.

¹³⁴ ARAÚJO, Bruno, G.; MORAIS, Philippi, S., G.; VALENTIM, Ricardo, A., M., “Utilização de Jogos Educacionais como objetos de Aprendizagem” in HÉKIS, H., R., (org.), *Inovação Tecnológica em Educação a Distância: uma abordagem convergente*, Natal: EDUFRN, 2013, pp. 248-249

2.2.3 A Visita Virtual

Ainda em regime de ensino presencial, desenvolvemos uma visita virtual à Capela Sistina e às Salas de Rafael inseridas na *Meta Curricular 6, Descritor 6*: “Caracterizar a arte do Renascimento nas suas principais expressões (arquitetura, pintura e escultura)”¹³⁵. De modo a nortear a visita virtual, foi entregue aos discentes uma ficha de interpretação sobre as obras exploradas e analisadas através da visita¹³⁶. Esta atividade foi realizada como forma de descoberta dos conteúdos em estudo, sendo estes depois consolidados com realização de exercícios. Os alunos aderiram de forma entusiástica à atividade, intervindo e colocando dúvidas pertinentes. Na impossibilidade de nos deslocarmos a um local tão longínquo, a visita virtual permitiu-nos transportar por um breve momento os alunos para fora da sala de aula e visitar dois importantes marcos da arte renascentista.

2.2.4 O Vídeo

Outro material didático por nós muito utilizado (tanto nesta turma, como na turma do 9ºY) foi o vídeo, quer no seu formato de documentário e explicativo, quer no recurso a excertos de filmes e séries. A título de exemplo, podemos referir a utilização do excerto de um episódio da série: *Medici: Masters of Florence*, inserido na *Meta Curricular 6, Descritor 6*: “Caracterizar a arte do Renascimento nas suas principais expressões (arquitetura, pintura e escultura)”¹³⁷. Utilizar um filme em sala de aula é uma forma de transportar os alunos para fora da mesma permanecendo dentro da escola. Isto é, permite que “mergulhem” no universo em estudo, que vejam acontecimentos e locais promovendo uma “ponte” entre a teoria e prática, potenciando ao mesmo tempo vários “Conhecimentos Estruturais” como a “Empatia Histórica” e a “Significância Histórica”¹³⁸. Como nos diz Reigada “Uma imagem permite, portanto, aceder

¹³⁵ RIBEIRO, Ana Isabel; NUNES, João Paulo Avelãs; CUNHA, Pedro José Paiva da, *Metas Curriculares de História*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência, 2013/2014, [Disponível online: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_hist_3_ciclo.pdf], [Acedido pela última vez dia 18/8/2021], p.14

¹³⁶ Vide anexo p. XV

¹³⁷ *Idem, Ibidem*, p. 14

¹³⁸ Alaric Dickinson e Peter Lee em 1978 foram pioneiros no estudo dos conceitos estruturais ou de segunda ordem; vide MONSANTO, Márcia Maria Magalhães, *Concepções de alunos sobre Significância Histórica no contexto da História de Portugal. Um estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário*, Tese de Mestrado em Educação, Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2004, p.4. Contudo, a partir dos anos 2000, outros autores desenvolveram investigações nesta área, nomeadamente Isabel Barca (2000), Wineburg (2001), Magalhães (2002), Ashby (2003), Lee (2005) e Gago (2008); vide DIAS-TRINDADE, Sara; CARVALHO, Joaquim Ramos de; CARVALHO, Ana Amélia, “O uso de Tablets e do Itunes U na aprendizagem em História”, In Isabel Barca; Luís Alberto

simultaneamente a tempo, espaço e contexto, o que acaba por conceder aos alunos uma visão dinâmica da História (...)”¹³⁹.

Os filmes e vídeos permitem aos alunos darem forma aos conteúdos lecionados, fomentando a sua aprendizagem e o seu espírito crítico. Consideramos que um dos aspectos mais relevantes na visualização do filme e na sua utilização é a discussão no final do mesmo, o preenchimento de uma ficha de interpretação, a reflexão que coloca os discentes a pensar sobre os acontecimentos históricos relatados. Por conseguinte, sempre que recorremos a este material didático tivemos o cuidado de elaborar questões prévias aos discentes de modo a encararem este momento da aula como uma aprendizagem e não como um momento lúdico. Cada atividade realizada em aula foi sempre acompanhada da sua ficha de interpretação ou de questões realizadas oralmente aos discentes como forma de interpretação, consolidação ou ponto de partida para os conteúdos em estudo¹⁴⁰.

2.2.5 *Brainstorming*

De modo a consolidar os conhecimentos adquiridos no estudo da temática do Renascimento, foi desenvolvida uma atividade de *Brainstorming*. Esta técnica procura que sobre um determinado tema proposto sejam lançadas o maior número de ideias, num período limitado de tempo, pretendendo provocar e captar o máximo possível de ideias sobre o tema proposto antes de as submeter às regras do pensamento lógico¹⁴¹.

De modo a desenvolver a atividade, decidimos escrever no quadro o conceito de “Renascimento”, tendo os discentes de nos comunicar, oralmente, os conceitos que melhor poderiam definir o Renascimento e que melhor se enquadravam neste tema¹⁴². Por motivos relacionados com a pandemia, este foi um exercício realizado oralmente, tendo o professor da disciplina escrito no quadro os conceitos resultantes das participações dos discentes. Ao longo da atividade foram sendo esclarecidas quaisquer dúvidas que pudessem surgir aos alunos sobre os conceitos expostos. No final da

Marques Alves (coords.). *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional*. Porto: CITCEM, 2016, p. 94.

¹³⁹ REIGADA, Tiago dos Santos, “Ensinar com a Sétima Arte – O Espaço do Cinema na Didática da História” in BARCA, Isabel; ALVES, Luís (coord.), *Educação Histórica Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional*, Porto: CITCEM, 2016, p. 84

¹⁴⁰ Vide, por exemplo, o anexo p. XIV

¹⁴¹ COUTINHO, Clara, Pereira, JUNIOR, João, Batista Bottentuit, *Utilização da técnica do Brainstorming na introdução de um modelo E/B-Learning numa escola Profissional Portuguesa: a perspectiva de professores e alunos*, Braga: Universidade do Minho, 2017, p. 108

¹⁴² Vide Anexo p. XII

atividade, fez-se uma súmula de todos os conceitos apresentados e relacionados com a palavra presente no quadro. Esta atividade proporcionou um momento de elevada interação entre aluno/aluno e aluno/docente, devido à elevada participação dos discentes e  adesão entusiasta da turma face ao exercício proposto.

2.3 A turma do 9º Y

No que diz respeito à turma do 9º Y, esta era constituída por 31 alunos, sendo 15 dos quais raparigas e 17 rapazes, todos de origem portuguesa. Esta revela-se como sendo uma turma de continuidade, pelo que todos os estudantes nela compreendidos lhe pertenciam no ano letivo anterior, não lhe tendo sido acrescentado novos alunos, no ano letivo correspondente. Nenhum dos discentes era repetente ou possuía algum historial de retenção num dos anos anteriores, não existindo alunos com necessidades educativas especiais. Esta turma, possuía na sua maioria alunos com classificações, na disciplina de História, compreendidas entre os valores 4 e 5, revelando apenas um ou outro caso de discentes com maiores dificuldades. Os discentes revelavam-se bastante participativos e interessados nas aulas de História, sendo de referir apenas, a sua difícil adaptação ao sistema em EaD, que revelou uma diminuição dessa mesma participação.

Com a turma do 9º Y, a Prática de Ensino Supervisionada iniciou-se em setembro de 2021 e durou até ao início de junho. Os meses de setembro a janeiro corresponderam  observação das aulas do professor cooperante, Jorge Neto. O período correspondente ao início da nossa prática de ensino começou em pleno Estado de Emergência e conseqüente confinamento geral. Ainda em setembro, e no início do nosso estágio, lecionámos uma aula ao 9º Y sobre a participação de Portugal na Primeira Guerra Mundial correspondente à *Meta Curricular 2, descritor 5*: “Descrever sucintamente a participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial”¹⁴³. No entanto, os principais temas por nós abordados foram desenvolvidos nos 2º e 3º períodos, na sua maioria em regime de EaD. Os conteúdos lecionados em fevereiro debruçaram-se sobre o ponto “A emergência e consolidação do(s) fascismo(s) nas décadas de 20 e 30” que corresponde a *Meta Curricular 11, descritores 1 a 8 inclusive*¹⁴⁴, bem como sobre o tema “A emergência e consolidação do Estado Novo em Portugal” presente na *Meta*

¹⁴³ RIBEIRO, Ana Isabel; NUNES, João Paulo Avelãs; CUNHA, Pedro José Paiva da, *Metas Curriculares de História*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência, 2013/2014, [Disponível online: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_hist_3_ciclo.pdf], [Acedido pela última vez dia 18/8/2021], p. 23

¹⁴⁴ *Idem, Ibidem*, pp. 25 e 26

*Curricular 12, descritores 1 a 4*¹⁴⁵. De regresso à escola, lecionámos a Unidade 5, “A Segunda Guerra Mundial: Violência e Reconstrução”, correspondente às *Metas Curriculares 15 e 16*, “Conhecer e compreender a origem, o decorrer e o desfecho do conflito” e “Conhecer e compreender as consequências demográficas, económicas e geopolíticas da 2ª Guerra Mundial”¹⁴⁶.

2.4 As Atividades didáticas desenvolvidas com a turma do 9ºY

2.4.1 O recurso aos *QR Codes* na aula de História

Este ano letivo foi um ano atípico devido à conjuntura pandémica na qual nos encontramos. Devido a este fator, atividades como visitas de estudo não foram permitidas. Neste sentido e a par das visitas virtuais muito úteis na exploração por parte do aluno de um sítio histórico ao qual não nos podemos deslocar fisicamente, procurámos soluções que nos permitissem sair da sala de aula, de modo a dinamizar a aula de História. Neste sentido, organizamos a realização de uma atividade sobre a Segunda Guerra Mundial recorrendo à utilização de *QR Codes* como método de consolidação da temática em estudo. A atividade consistiu na exploração por parte dos alunos da informação colocada nos *QR Codes* espalhados previamente no átrio da escola. De modo a nortear a atividade e obrigar à reflexão da informação neles contida¹⁴⁷, foi facultado aos discentes um guião da atividade¹⁴⁸ com questões afetas a cada *QR Code*. Os discentes, divididos em díades e tríades, aderiram de forma muito positiva à atividade resolvendo prontamente os exercícios solicitados e explorando de forma entusiástica a informação contida nos *QR Codes*. Sempre que tiveram alguma dúvida esta foi prontamente esclarecida.

Devemos ainda referir que, de modo a permitir a realização desta atividade, os alunos foram avisados em aula prévia da necessidade de descarregarem a aplicação de leitura dos *QR Codes* para os seus dispositivos móveis e de que iriam necessitar do uso destes na aula seguinte. Apesar deste aviso, muitos alunos acabaram por descarregar a aplicação na aula da realização da atividade, bem como um ou outro aluno não possuía bateria no telemóvel, problema rapidamente resolvido, uma vez que a atividade foi realizada em grupos de dois ou três discentes. Para a realização da atividade ficámos,

¹⁴⁵ *Idem, Ibidem*, p. 26

¹⁴⁶ *Idem, Ibidem*, p. 27

¹⁴⁷ *Vide* conteúdo dos *QR Codes* em anexo p. XLII

¹⁴⁸ *Vide* Guião da atividade em anexo p. XXXVII

igualmente, dependentes da ligação *Wireless* da escola, uma vez que para aceder ao conteúdo dos *QR Codes* era necessário uma ligação à Internet¹⁴⁹.

2.4.2 A Atividade do Portefólio

No colégio onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada, os discentes do 9º ano de escolaridade possuem uma atividade denominada de Portefólio na qual devem aprofundar um tema à sua escolha inserido nos conteúdos lecionados. Este trabalho visa fomentar a criatividade, a capacidade de seleção de informação e análise nos discentes, bem como o seu espírito crítico. Neste sentido, e sendo os temas do portefólio (cuja entrega seria realizada no final do 3º Período) na sua maioria lecionados por nós, decidimos propor uma atividade para o Portefólio¹⁵⁰.

Esta atividade consistiu na visualização de um filme ou episódio de uma série escolhido de uma lista elaborada em conjunto com os outros docentes da disciplina de História. Escolhido o filme, os discentes teriam de realizar um resumo crítico do mesmo, relacionando-o com os conteúdos adquiridos na aula de História. Era, igualmente, pedido aos discentes que olhassem de forma crítica para o filme, referindo se apresentava os acontecimentos históricos de forma correta ou se consideravam que poderia ter sido influenciado por opções de realização ou até por questões políticas. Quanto ao formato de entrega e apresentação da atividade, este deveria ser entregue através do *Moodle* ou via *email* para o docente da disciplina. Sendo um dos critérios da avaliação a criatividade dos discentes, o formato em que o trabalho era realizado ficava totalmente ao critério do aluno.

Podemos concluir que a atividade obteve sucesso, já que os discentes revelaram interesse face à sua realização, chegando mesmo a referir que passaram a olhar de forma diferente para filmes que já previamente haviam visualizado, compreendendo melhor o desenrolar dos acontecimentos. Esta atividade promoveu o desenvolvimento do espírito crítico dos discentes, bem como da sua criatividade, características que vão de encontro ao presente no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*¹⁵¹. Enquadra-se,

¹⁴⁹ Poucos foram os discentes que sentiram esta dificuldade, no entanto, uma má ligação de *Wireless* poderia colocar em risco o sucesso da tarefa proposta e as aprendizagens daí inerentes. Uma solução, caso este fosse um problema, seria levar o conteúdo dos *QR Codes* impressos de modo a permitir a realização da ficha. No caso dos vídeos que foram colocados nos *QR Codes*, a solução seria optar por visualizá-los após o regresso à sala de aula.

¹⁵⁰ Vide Instruções do Portefólio em anexo p. XLIV

¹⁵¹ AA.VV., *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência, 2017, [Disponível online:

igualmente, no exposto pelo *Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027)*¹⁵², uma vez que promove o desenvolvimento da destreza dos discentes na utilização das TIC.

2.4.3 O Quiz

Também com a turma do 9ºY procedemos à realização de um *Quiz* como forma de consolidação de conhecimentos na plataforma *Moodle*. Os alunos teriam, tal como no *Quizizz*, de aceder ao questionário através da utilização de uma *password* previamente disponibilizada pelo docente. Assim como na plataforma *Quizizz*, também no *Moodle* a ordem das questões e respostas a serem apresentadas aos discentes são “baralhadas”, perde, no entanto, a característica de jogo presente no outro *site*. Ambas permitem a consulta aos alunos das opções corretas findo o *Quiz*, bem como a possibilidade de consultarem, sempre que o desejarem, as questões e respostas. Em ambas, o docente tem acesso às respostas dos discentes, ficando os dados guardados na plataforma. No *Moodle*, os exercícios adquirem um toque mais sério, sendo passível a realização de questões com outro grau de complexificação do que apenas escolhas múltiplas, nomeadamente exercícios de completar espaços ou conjuntos de interligação¹⁵³. No entanto, se o intuito da atividade for o de enquadrar o jogo na aula de História, a plataforma *Quizizz* poderá ser a mais adequada, devido às funcionalidades apresentadas (possibilidade de ganhar vidas e “poções” que permitam mais tempo ou ajudas nas respostas – tais modalidades são sempre estabelecidas pelo docente na elaboração do *Quiz*). As duas plataformas permitem a realização de questões abertas aos alunos, sendo que o *Moodle* apresenta a funcionalidade de questão curta ou extensa, permitindo a realização de exercícios mais complexos. Durante o período realizado em EaD, esta funcionalidade foi utilizada pelos docentes da disciplina de História para a realização de uma “Questão-aula”, que incluía uma questão de desenvolvimento.

A utilização do *Quizizz* acaba por ser mais dinâmica, interativa e divertida para o aluno, podendo fomentar o seu interesse pelo estudo da História, desde que devidamente utilizada e enquadrada nos conteúdos em estudo. No entanto, as ferramentas disponibilizadas pelo *Moodle*, permitem a realização de diversos exercícios

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf], [Acedido pela última vez dia 18/7/2021] p. 24

¹⁵² Para mais informações vide: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_pt

¹⁵³ Vide anexo p. LI

que se podem revestir de um cariz mais sério, mas tornando a aula, igualmente, dinâmica e divertida.

2.5 Ensinar em EaD

A partir dos meados de janeiro, com o novo confinamento imposto pela situação pandémica causada pela COVID-19, o EaD tornou-se novamente uma realidade para docentes e discentes. Neste ambiente foi-nos possível colocar em prática muitas das atividades que considerámos que poderiam ser potenciadoras das aprendizagens dos alunos num sistema em EaD.

Indo ao encontro da metodologia que decidimos adoptar, o *Flipped Classroom*, elaborámos, para ambas as turmas, *PowerPoints*¹⁵⁴ com áudios explicativos dos conteúdos em estudo. Complicações relacionadas com o peso dos ficheiros (o *Moodle* apenas suporta ficheiros com 16 *Megabytes*), bem como a dificuldade em transpor estes materiais para o *Moodle*, levaram-nos a procurar outras plataformas para a elaboração dos materiais disponibilizados aos discentes. Neste sentido, recorremos à utilização da plataforma *Emaze* e do *Powtoon*¹⁵⁵. A dificuldade de transposição dos materiais para o *Moodle* obrigou-nos a transformar o *PowerPoint* em vídeo, tornando este pouco intuitivo e difícil de usar pelos discentes. Caso quisessem ouvir novamente uma determinada explicação seria mais complicado voltar atrás no vídeo para o minuto exato do início do áudio em questão. Devemos, igualmente, referir que o facto de diversos alunos não possuírem o *Microsoft Office* dificultou a visualização dos *PowerPoints* e foi outro dos motivos da sua conversão em vídeo. Ao contrário dos vídeos, a plataforma *Emaze* permitiu-nos elaborar uma apresentação, na qual os discentes poderiam ouvir os áudios explicativos quando o desejassem e a quantidade de vezes necessárias para a sua aprendizagem¹⁵⁶. Para os alunos acederem às plataformas em questão, foi colocada a hiperligação das apresentações no *Moodle* com a respetiva identificação dos conteúdos em questão. No sentido de promover a visualização dos materiais antes das aulas

¹⁵⁴ Vide *PowerPoints*:

8º Ano: <https://drive.google.com/file/d/1TSTtzAqmSXTXUQjypKlx7LjWs34IC-IM/view?usp=sharing>

9º Ano: <https://drive.google.com/file/d/1cLyQ6HcUMjfodKgnWmcmJYrV1396SXs4/view?usp=sharing>

¹⁵⁵ Powtoon:

https://www.powtoon.com/online-presentation/b1EIMfUa7qm/?utm_medium=SocialShare&utm_campaign=studio-share%2Bshare%2Bby%2Bowner&utm_source=studio-share-button&utm_content=b1EIMfUa7qm&utm_po=35802076&mode=movie

Emaze:

<https://www.emaze.com/@AOTFOTQRC/o-estado-novo>

¹⁵⁶ Esta plataforma veio resolver o problema causado pela transformação dos *PowerPoints* em vídeos.

síncronas, cada uma das apresentações com áudios explicativos possuía uma ficha de exercícios afetos. A resolução destas fichas deveria ser entregue no *Moodle* no local devidamente assinalado para o efeito.

Quanto às aulas síncronas, consideramos que devem servir, sobretudo, como momentos nos quais os alunos tiram dúvidas com o docente da disciplina ou consolidam e exploram novos conteúdos através da análise de documentos e da correção dos exercícios previamente resolvidos. Devemos considerar que a atenção dos discentes nesta tipologia de aulas se revela distinta em comparação com o contexto de sala de aula. Em casa, o ambiente nem sempre é o mais propício ao estudo e à aprendizagem. Se a aula síncrona for demasiado expositiva e extensa, a probabilidade de o aluno estar atento à explicação do professor pode ser potencialmente inferior. Neste sentido, consideramos que as aulas síncronas devem ser dinâmicas e o seu tempo encurtado em relação ao regime presencial (por exemplo um tempo de 45 minutos deve em regime de EaD corresponder a 20/30 minutos de aula síncrona) motivo pelo qual a metodologia do *Flipped Classroom* nos pareceu a mais adequada. Neste sentido, uma semana antes do início de um determinado conteúdo, disponibilizámos no *Moodle* os materiais a serem visualizados pelos discentes, antes da aula síncrona correspondente. Toda esta preparação e elaboração dos materiais obriga o docente a uma planificação antecipada e atempada das aulas e das diversas atividades em realização.

Em teoria, os alunos de ambas as turmas chegariam à aula síncrona com conhecimentos prévios dos conteúdos em estudo, permitindo que esta aula via *Zoom* fosse mais dinâmica. Apesar de, nas nossas planificações, as aulas síncronas servirem para esclarecimento de dúvidas, correção das fichas e atividades afetas aos materiais disponibilizados no *Moodle* e análise de documentos (quer fossem iconográficos, escritos ou em audiovisual), nem sempre nos foi possível cumprir com o planeado. Em termos práticos, muitos dos discentes revelaram dificuldades em resolver todas as tarefas nos prazos estipulados, o que nos obrigou a alargar os prazos (de uma semana) de entrega das atividades. Se muitos dos alunos não resolveram os exercícios propostos, significa que os materiais e áudios explicativos não foram visualizados a tempo da aula síncrona. Verificámos que na turma do 9º Y, quando questionados em aula síncrona, apenas três dos discentes admitiram ter visualizado os materiais presentes no *Moodle* necessários para a aula em questão. Na sessão seguinte, no entanto, a maior parte dos alunos já haviam consultado os *PowerPoints*. O mesmo sucedeu com a turma do 8ºX. Todo este processo relacionado com a *Flipped Classroom* foi explicado a cada uma das

turmas, na aula que precedeu à colocação em prática desta metodologia. Sendo devidamente especificado o que era esperado dos discentes, bem como a importância da visualização dos materiais didáticos antes da sessão síncrona. No entanto, se todos os discentes acabaram por entregar as atividades solicitadas, nem todos viram os materiais didáticos que lhes correspondiam antes das aulas síncronas preparadas para esse efeito.

Se procurarmos analisar o porquê, devemos ter em conta o espaço no qual se encontram os discentes, as suas casas, que nem sempre correspondem a um ambiente propício à aprendizagem. Por outro lado, História não corresponde à sua única disciplina e muitos dos discentes queixavam-se de sobrecarga de tarefas, mesmo com um prazo alargado de uma semana de entrega. Para além do problema de sobrecarga, muitos dos alunos demonstraram não possuir acesso ao Microsoft Office ou acesso à Internet (fosse pela ausência de ligação ou uma má ligação à *web*), ambos fatores que dificultaram bastante a visualização dos materiais disponibilizados. Todos estes aspetos representam condicionantes à aprendizagem em sistema de EaD, não só para os discentes, mas igualmente, para os docentes que são os promotores dessa mesma aprendizagem. A solução poderá passar pelo alargar do prazo de entrega das tarefas ou exercícios mais curtos e diretamente colocados na plataforma *Moodle* (em formato de *Quiz* ou questão de resposta curta ou extensa) junto da apresentação explicativa que o discente terá de visualizar antes da aula síncrona.

2.5.1 A utilização didática do *Fórum*

Com o objetivo de promover a constituição das chamadas comunidades de aprendizagem e fazendo uso da plataforma *Moodle*, foi criado, para cada turma, um grupo de discussão através da utilização da ferramenta: *Fórum*. Este recurso serviria como um local onde os discentes pudessem, quer em momentos síncronos, quer assíncronos colocar as suas dúvidas ou tópicos de discussão. Todas as intervenções seriam visualizadas pelos restantes elementos da turma, promovendo a discussão. Antes da sua criação foi explicado a cada turma, o objetivo, o local no *Moodle* onde poderiam encontrar o *Fórum* e a sua utilidade. Ao contrário do que esperávamos, esta ferramenta apresentou pouca adesão por parte dos discentes que preferiam enviar as dúvidas via email. Questionados posteriormente sobre esta questão, os alunos admitiram que consideravam esta ferramenta pouco intuitiva e de demorada resposta. Ao contrário de outras plataformas, o *Fórum* não envia nenhuma notificação de nova mensagem, o que obrigava os discentes a consultar constantemente o *Moodle* na expectativa de uma

resposta. O mesmo para o docente, uma vez que não recebe qualquer notificação de que uma nova mensagem tenha sido submetida, o que pode originar atrasos na resposta. Temos de admitir que esta atividade não foi bem sucedida devido à fraca adesão por parte dos discentes, relacionada com as fraquezas da plataforma. Neste sentido, e apesar de todas as potencialidades do *Moodle*, sugeríamos a utilização do *WhatsApp* como forma de comunicação mais direta com os alunos. Com a criação de um grupo de turma, os alunos poderão colocar as dúvidas que desejarem, recebendo notificação de todas as respostas colocadas, quer de outros colegas quer do professor, promovendo uma discussão mais direta e dinâmica. O facto de ser uma aplicação presente no telemóvel do aluno apenas a torna mais atraente e de fácil utilização. É certo que obriga à partilha do contacto telefónico do professor, mas o seu cariz mais direto, como um *chat*, permite uma comunicação fluída e atempada no esclarecimento de dúvidas em detrimento do uso do email ou do *Fórum*¹⁵⁷.

2.5.2 A Avaliação no EaD

No que diz respeito à avaliação em contexto de EaD (e fora desta modalidade) defendemos uma avaliação formativa, cujos trabalhos e fichas realizados pelos discentes possuam um peso na sua avaliação, retirando aos testes o seu peso tradicional. A instituição na qual realizámos a Prática de Ensino Supervisionada, instituíra um processo de avaliação dividido por competências e domínios. Cada exercício pertenceria a uma determinada competência, caso envolvesse mais que um domínio, a cotação deveria ser dividida por cada uma das competências correspondentes¹⁵⁸. Esta orientação avaliativa foi de encontro ao que pretendíamos aplicar na Prática de Ensino Supervisionada. Por conseguinte, todos os exercícios e fichas realizados pelos discentes quer em EaD, quer em sala de aula, seguiram o sistema de avaliação formativa da escola, contabilizando para a avaliação de cada aluno.

2.5.3 Principais dificuldades sentidas no EaD

Refletindo sobre o período de EaD em cada uma das turmas, devemos referir que a turma com mais aulas lecionadas, neste modelo, foi o 9ºY. Comparando com as aulas em ensino presencial, esta turma em EaD apresentava-se muito menos

¹⁵⁷ Em paralelo, devemos referir a existência de plataformas como o *Messenger*, o *TeamSpeak* e o *Discord* que podem, igualmente, ser utilizadas neste sentido.

¹⁵⁸ Vide critérios das fichas realizadas em anexo, p. XXII e p. XLVIII

participativa e interessada. Revelando-se difícil cativar os alunos para os conteúdos colocados no *Moodle* e para a sua participação nas aulas síncronas. O comportamento da turma em ensino presencial foi bem mais participativo e envolvido nas atividades propostas, demonstrando curiosidade e empenho na disciplina de História. Evidência que, de resto, vai de encontro ao observado nas aulas lecionadas pelo professor cooperante Jorge Neto.

No que diz respeito à turma do 8ºX, implementámos as mesmas metodologias utilizadas com a turma do 9ºY. A única exceção foi o recurso à plataforma *Powtoon*, tendo este recurso sido disponibilizado antes da aula síncrona e visualizado na própria aula, uma vez que muitos dos discentes não tinham visualizado o vídeo. No que diz respeito às aulas síncronas, devemos referir que esta turma continuou a ser muito participativa, tal como em regime de aula presencial. Aliás, muitos alunos que se mostravam mais reservados em sala de aula, revelaram-se mais participativos em aula síncrona e em todo o regime de EaD. Foi, igualmente, possível verificar que outros alunos mais participativos em aula presencial se mantinham mais distraídos e menos empenhados durante o regime de EaD, quer nas aulas síncronas, bem como nas tarefas a serem realizadas em momentos assíncronos.

Em ambas as turmas, verificamos uma dificuldade na entrega das tarefas dentro dos prazos estabelecidos, pelo que se optou, em conjunto com o professor cooperante, em não prejudicar os discentes pelo atraso, uma vez que estes se queixavam do volume de trabalho que recebiam de outras disciplinas. Todas as fichas realizadas pelos discentes contribuíram para a sua avaliação formativa¹⁵⁹.

Quando olhamos para o EaD nestas circunstâncias, e nesta faixa etária, é necessário termos presente que existem diversos fatores que poderão servir de obstáculo à aprendizagem. Ao longo deste ponto fomos referindo muitas destas dificuldades, como a questão do meio em que os alunos se encontram: em casa, muitos com pais em teletrabalho e irmãos também eles com aulas em regime de EaD, bem como as falhas da Internet e sistema de *Wireless* que podem dificultar o acesso aos materiais e a assistência às aulas síncronas. Devemos, igualmente, referir o elevado volume de tarefas enviadas por todas as disciplinas com prazos nem sempre permeáveis ou a falta de programas como o *Microsoft Office* que impedem a abertura de materiais didáticos por parte do discente. Tais dificuldades patenteiam a “tese” de que o EaD é mais frutífero

¹⁵⁹ Vide as fichas correspondentes aos materiais didáticos (*PowerPoints, Powtoon*) em anexo p. XX; p. XXIV; p. XLVII

para faixas etárias adultas, com maior autodisciplina e regulação do seu processo de aprendizagem.

No que diz respeito à *Flipped Classroom* adaptada ao EaD, consideramos que não obtivemos o sucesso pretendido na implementação deste método, uma vez que muitos dos discentes não visualizaram os materiais antes das aulas síncronas, apesar de possuírem fichas diretamente ligadas aos materiais em questão.

2.6 Análise dos resultados obtidos nos inquéritos sobre o EaD

A pandemia veio alterar a forma de ensinar, obrigando professores e alunos a interagirem através de um ecrã e deixando vazias as escolas. Podemos dizer que as salas de aula transitaram para um mundo virtual, existindo graças à utilização de plataformas como o *Zoom*, o *Meet*, o *Classroom*, o *Moodle* ou o *Google Teams*. Esta é a vantagem do EaD, a possibilidade de a “sala de aula”, a aprendizagem, poder ser realizada em qualquer lugar e em qualquer momento.

Como nos foi possível observar no primeiro capítulo deste relatório, o EaD foi, acima de tudo, pensado para faixas etárias mais independentes, para adultos e jovens adultos. Procurámos perceber, na nossa “Prática de Ensino Supervisionada”, que método permitiria aos discentes de faixas etárias mais jovens continuarem a sua aprendizagem durante o confinamento. No ponto anterior, já referimos muitas das atividades realizadas e das dificuldades sentidas e como estas poderão ter representado entraves a esta mesma aprendizagem. Por todos estes obstáculos, e para perceber até que ponto as medidas por nós implementadas potenciaram o conhecimento dos alunos, resolvemos realizar a ambas as turmas um inquérito¹⁶⁰. Este questionário detinha, igualmente, o objetivo de auferir em qual das modalidades de ensino (presencial ou em EaD) os discentes sentiram que conseguiram melhor aprender e desenvolver as suas competências. Quando questionados sobre em que modalidade de ensino, presencial ou a distância, conseguiram os alunos aumentar as suas aprendizagens, em ambas as turmas, 78,8% dos alunos escolheu o ensino presencial.

¹⁶⁰

Vide

Inquérito

8ºX:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfZMNZRPQqZAP78cT2Z4OMIDrm8G2VpwUYAI_4b7W53pkscbQ/viewform?usp=sf_link

Vide

Inquérito

9ºY:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSchZK-6dJrXWUw11RjePO0GV06LLM6SIG63mI-JdAnJTFBvSg/viewform?usp=sf_link

Gráfico 1 - Turma 8ºX

Consideras que conseguiste aprender melhor durante o período de ensino a distância ou presencial?

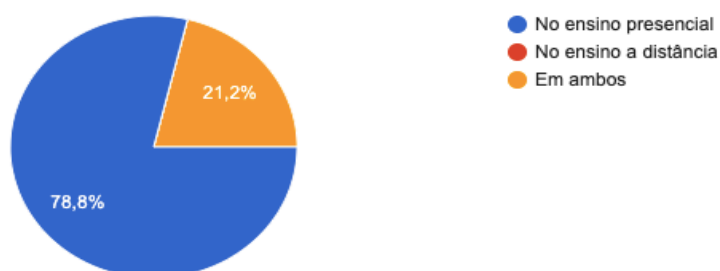
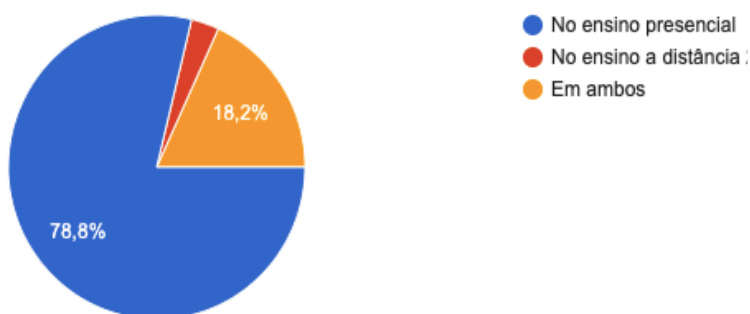


Gráfico 2 - Turma do 9ºY

Consideras que conseguiste aprender melhor durante o período de ensino a distância ou presencial?



No 8ºX, 21,2% dos discentes considerou que conseguiu aprender em ambas as modalidades, já no 9ºY apenas 18,2% responderam esta opção, tendo apenas 3% considerado que aprendeu melhor durante o período de EaD.

Ambas as turmas, quando questionadas sobre de que forma melhor entenderam os conteúdos explicados, mais de 90% dos alunos (97% na turma do 8ºX e 93,9% na turma do 9ºY) considera que é em sala de aula presencial que consegue perceber a explicação dos conteúdos em estudo. Apenas cerca de 6% dos discentes selecionou a opção da aula síncrona como forma que melhor lhes potenciou a aprendizagem.

Gráfico 3 - Turma do 8ºX

De que forma percebeste melhor os conteúdos explicados?

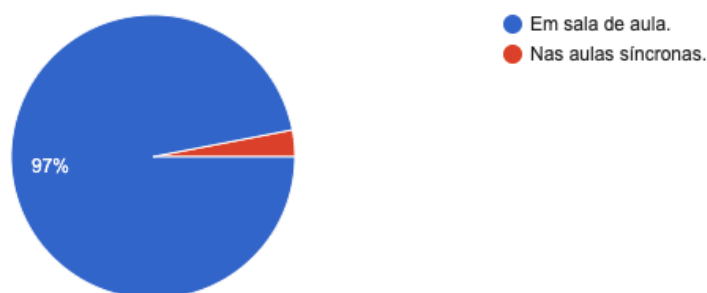
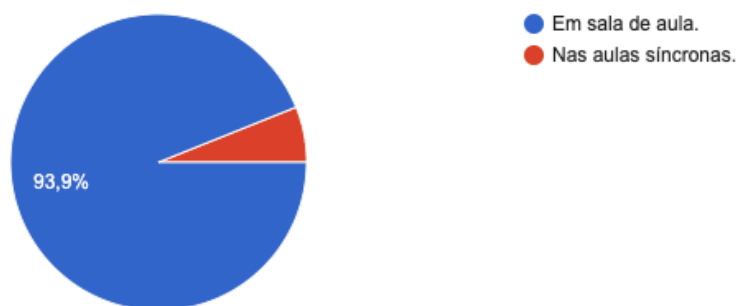


Gráfico 4 - Turma do 9ºY

De que forma percebeste melhor os conteúdos explicados?



No que diz respeito às aulas síncronas e se estas se revelaram úteis no esclarecimento de dúvidas, a discrepância nas respostas entre as duas turmas é elevada. No caso do 8ºX, 84,8% dos alunos consideraram que as aulas síncronas lhes permitiram esclarecer todas as suas dúvidas sobre os conteúdos em estudo. Se olharmos para o caso do 9ºY apenas 54,5% considerou as aulas síncronas produtivas no esclarecimento de dúvidas. A diferença entre as turmas é, de facto, considerável, podendo ser justificada pela forma como ambas lidaram com o regime em EaD.

Gráfico 5 – Turma 8ºX

Consideras que as sessões síncronas permitiram esclarecer todas as tuas dúvidas?

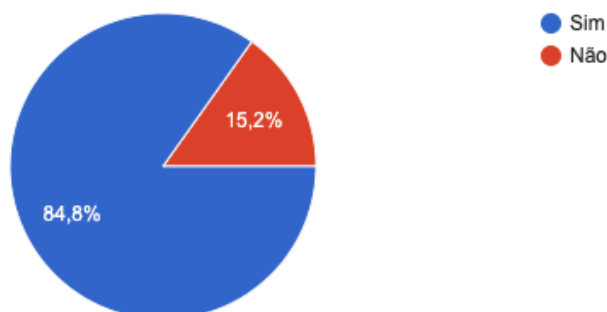
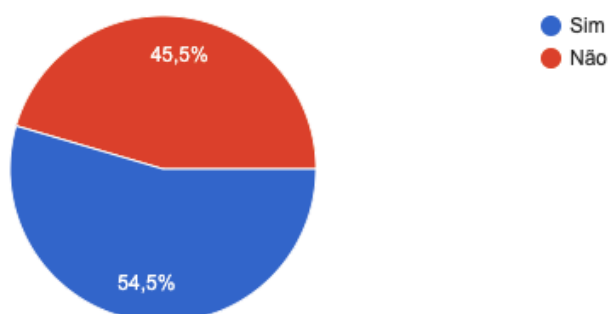


Gráfico 6 – Turma do 9ºY

Consideras que as sessões síncronas permitiram esclarecer todas as tuas dúvidas?

33 respostas



Indo ao encontro do referido no ponto anterior deste trabalho, 60,6% dos alunos de ambas as turmas consideram que nem sempre foi fácil cumprir com todas as tarefas solicitadas pelos professores durante o período de EaD. No 8ºX 24,2% dos discentes diz não ter sentido dificuldades e 15,2% refere que sentiu dificuldades em concluir todas as tarefas propostas. No caso do 9ºY, 33,3% dos discentes referiu que sentiu dificuldades na realização atempada de todas as atividades solicitadas pelos professores durante o EaD, sendo que apenas 6,1% referiu não ter sentido qualquer dificuldade (gráficos 7 e 8 respetivamente). A dicotomia entre as turmas revela uma maior dificuldade de adaptação a este regime de ensino por parte do 9ºY, que se refletiu na sua participação nas aulas síncronas e no atraso no cumprimento de tarefas.

Gráfico 7 – Turma 8° X

Sentiste dificuldades em cumprir todas as tarefas que te foram entregues pelos professores durante o ensino a distância?

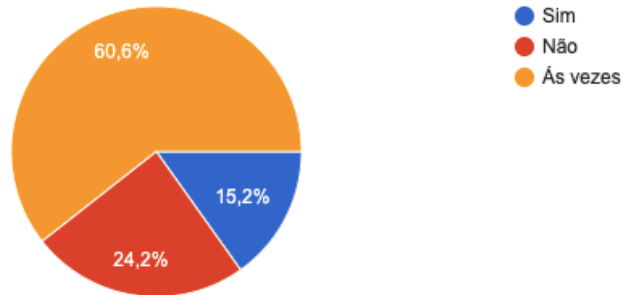
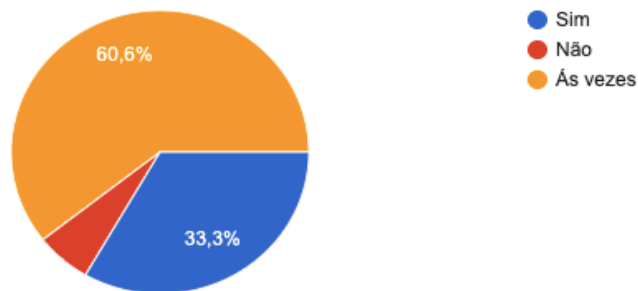


Gráfico 8 – Turma 9°Y

Sentiste dificuldades em cumprir todas as tarefas que te foram entregues pelos professores durante o ensino a distância?



No que diz respeito à plataforma *Moodle*, os alunos de ambas as turmas, na sua maioria, consideraram a plataforma de fácil utilização, como nos é passível de verificar pelas respostas fornecidas no inquérito:

Gráfico 9 – Turma 8ºX

Consideras que o Moodle é uma plataforma fácil de usar?

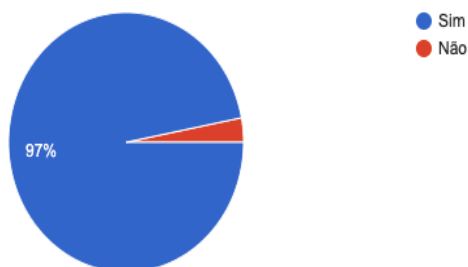
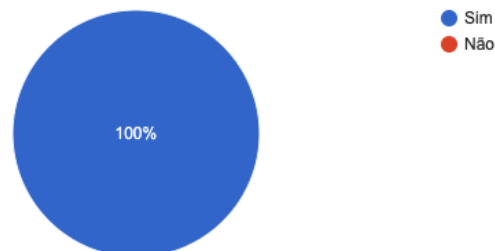


Gráfico 10 – Turma do 9ºY

Consideras que o Moodle é uma plataforma fácil de usar?



Quando questionados sobre a utilização do *Forúm*, na sua maioria os alunos responderam que o consideraram útil; no entanto, a fraca adesão a esta funcionalidade, sobretudo na turma do 8ºX, leva-nos a concluir que estes valores possam não corresponder à realidade sentida pelos discentes. Cerca de 79% dos discentes considerou o *Fórum* útil, ao passo de que cerca de 21% dos alunos o considerou como uma ferramenta pouco útil. Ambos os valores são similares nas duas turmas.

A segunda parte do inquérito focou-se nos materiais disponibilizados aos discentes na plataforma *Moodle*, em concreto na questão dos áudios presentes nos vídeos/*PowerPoints/Emaze*. Questionámos os alunos se consideraram que os áudios presentes nos materiais didáticos foram potenciadores da sua aprendizagem. Na turma do 8ºX, 60,6% dos discentes responderam “às vezes”, tendo 39,4 % dos alunos considerado que os materiais disponibilizados lhe potenciaram a aprendizagem. No caso da turma do 9ºY apenas 24,2% dos discentes respondeu afirmativamente, tendo 63,6% respondido “às vezes” e 12,1% referido que não considerou que os áudios explicativos lhe tenham favorecido a aprendizagem (gráficos 11 e 12, respetivamente).

Gráfico 11 – Turma do 8ºX

Os áudios explicativo, presentes nos materiais disponibilizados, promoveram a tua aprendizagem?

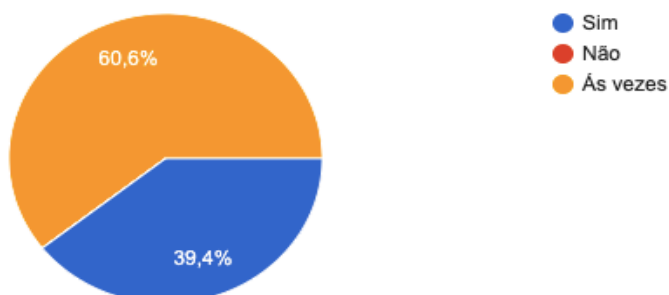
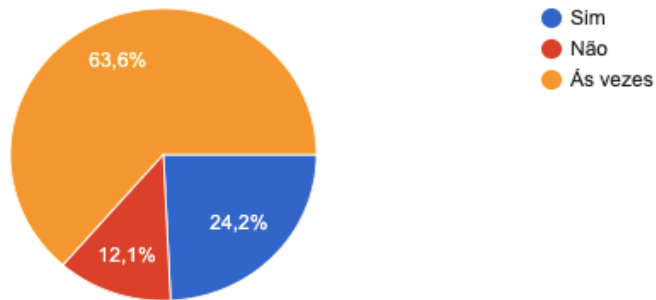


Gráfico 12 – Turma do 9ºY

Os áudios explicativo, presentes nos materiais disponibilizados, promoveram a tua aprendizagem?



Quando questionados se consideraram os áudios explicativos úteis e claros, na turma do 8ºX, 87,9% dos discentes respondeu que sim, tendo 12,1% considerado que não. Na turma do 9ºY, 72,7% dos discentes considerou que os áudios foram úteis e claros e 27,3% dos alunos respondeu o oposto (gráficos 13 e 14, respetivamente).

Gráfico 13 – Turma do 8ºX

Os áudios explicativos, presentes nos materiais disponibilizados, foram úteis e claros?

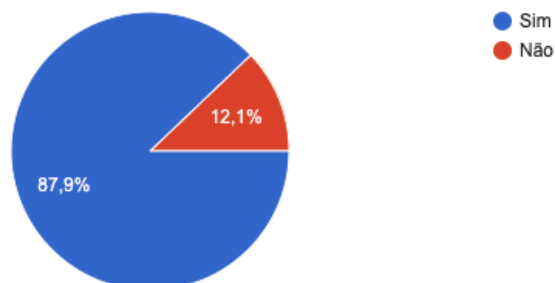
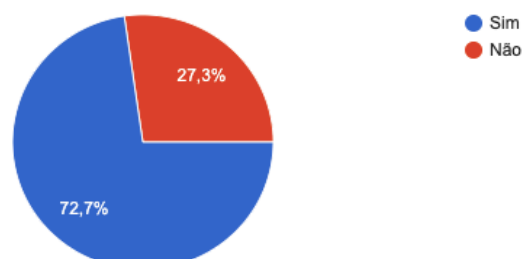


Gráfico 14 – Turma do 9ºY

Os áudios explicativos, presentes nos materiais disponibilizados, foram úteis e claros?

33 respostas



No que diz respeito à visualização dos materiais didáticos antes das sessões síncronas, quando questionados se consideraram que tal modalidade lhes promoveu a aprendizagem, 36,4% dos discentes da turma do 8ºX respondeu afirmativamente, já na turma do 9ºY apenas 21,2% dos alunos deu uma resposta afirmativa (gráficos 15 e 16, respectivamente). Estes valores podem ser explicados, por outra das questões que realizámos no inquérito: se os alunos conseguiram visualizar os materiais antes das aulas síncronas. No caso do 8ºX, 18,2% dos discentes respondeu que não conseguiu visualizar os materiais antes da sessão síncrona, tendo 33,3% respondido “às vezes”. Já na turma no 9ºY, 42,4% dos discentes admitiu não ter visto os materiais antes das sessões síncronas, tendo 33,3% respondido “às vezes” (gráficos 17 e 18). Este valores vão de encontro ao referido no ponto anterior deste relatório, ao mencionamos a dificuldade de os discentes visualizarem os materiais atempadamente, colocando em causa a metodologia adotada da *Flipped Classroom*.

Gráfico 15 – Turma do 8ºX

Consideras que a visualização dos materiais, presentes no moodle, antes das aulas síncronas promoveu a tua aprendizagem?

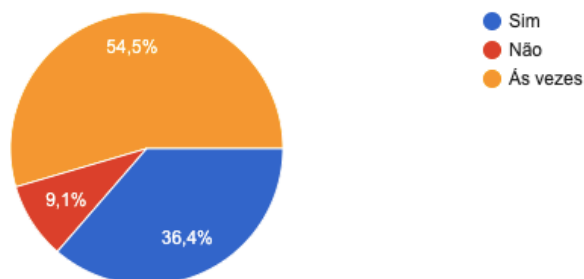


Gráfico 16 – Turma do 9ºY

Consideras que a visualização dos materiais, presentes no moodle, antes das aulas síncronas promoveu a tua aprendizagem?

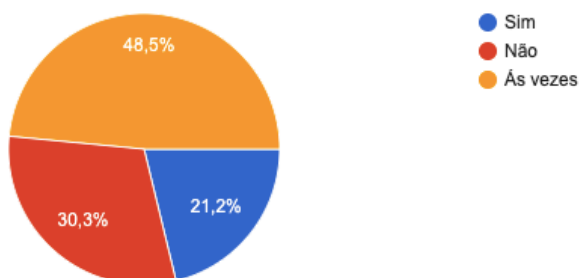


Gráfico 17 – Turma do 8ºX

Conseguiste ver os materiais colocados no moodle, pela professora, antes das aulas síncronas?

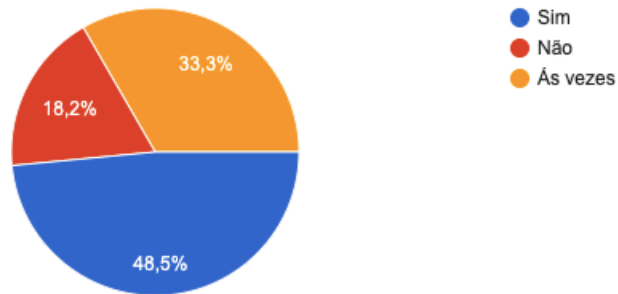
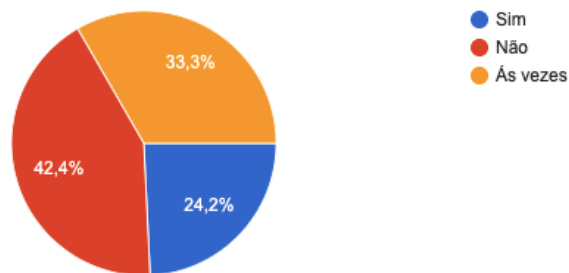


Gráfico 18 – Turma do 9ºY

Conseguiste ver os materiais colocados no moodle, pela professora, antes das aulas síncronas?



Estes dados permitem-nos concluir que para os alunos o regime presencial é a forma na qual se sentem mais seguros das suas aprendizagens, no qual consideram obter um maior sucesso. Facto bastante evidente nos primeiros gráficos apresentados. No que diz respeito aos materiais didáticos, verificamos que nem sempre os alunos os conseguiram visualizar, mesmo tendo de resolver fichas de exercícios diretamente interligada com os áudios presentes nas apresentações. O facto de não os terem visualizado antes das aulas síncronas, prejudicou e colocou em causa, como já referimos, a metodologia de *Flipped Classroom*. De modo a cativar os discentes para a visualização dos materiais e refletindo no trabalho desenvolvido, pensámos que a elaboração de áudios mais curtos e diretos, bem como apresentações mais esquemáticas, sempre acompanhadas das suas fichas de exercícios, poderiam ser uma solução. Um

maior período de adaptação ao método utilizado poderá, igualmente, representar um factor de sucesso na implementação desta metodologia no EaD.

Quanto à resolução das fichas e exercícios em momentos assíncronos dentro dos prazos estabelecidos, períodos mais alargados de tempo para a sua resolução poderiam beneficiar o aluno, que perante o contexto já se encontra sobrecarregado. Outra solução, poderia passar pela colocação de todas as fichas e materiais na plataforma ao mesmo tempo, permitindo ao aluno gerir o seu estudo e descobrir os conteúdos ao seu ritmo, sempre auxiliado e orientado pelo professor durante as sessões síncronas e conversas assíncronas. Disponibilizar os materiais com cerca de duas semanas precedentes à aula síncrona correspondente poderia beneficiar os discentes, permitindo-lhes uma melhor organização e gestão do tempo com as outras tarefas que lhe foram incumbidas por outros docentes. Muitos dos alunos, mostraram que a dificuldade de se organizarem com os prazos e diversas tarefas entregues pelos professores foi um dos motivos pelos quais, muitas vezes, entregavam os seus trabalhos em atraso.

A realização destes inquéritos finais permitiram-nos conseguir a perspetiva do aluno face ao EaD, concluindo que as atividades que colocamos em prática não obtiveram o sucesso esperado. Ao observarmos os resultados obtidos, conseguimos, igualmente, perceber a preferência dos alunos por um ensino de carácter presencial.

Conclusão

O EaD como modelo de ensino aplicado ao ensino básico e secundário, durante o período pandémico, possuiu características específicas. Caracterizou-se pelo seu carácter emergencial, na qual os docentes foram obrigados a planificar um sistema de ensino a distância contíguo ao seu acontecimento. No início deste relatório analisámos as principais teorias e autores existentes sobre o conceito de EaD. Este modelo pressupõe um ensino no qual o docente e o discente não se encontram no mesmo local. No entanto, esta premissa nem sempre se caracteriza como obrigatória. Um sistema em EaD pode existir sem por conseguinte significar obrigatoriamente a existência de uma distância física entre aluno e professor. Este é, no entanto, o significado de EaD mais aceite e generalizado.

Existem no entanto outras modalidades inseridas dentro do EaD, referimo-nos aos chamados *e-learning*, *b-learning* e *m-learning*. O *e-learning* caracteriza-se pela utilização das TIC como principal meio de transmissão das aprendizagens entre docente

e discente. Por conseguinte caracteriza-se como sendo apenas uma forma de EaD, uma vez que o EaD pode recorrer a outros modelos de transmissão de conteúdos aos alunos (como o sistema por correspondência). No caso do *b-learning*, é uma simbiose entre o ensino presencial e a distância, possuindo sessões presenciais e sessões em sistema de EaD. Resolve muitos dos problemas apontados ao EaD, no que diz respeito à comunicação entre o professor e o aluno. Neste sistema a comunicação entre o aluno e o professor, classifica-se como sendo bem mais proactiva e de fácil realização, motivando o processo de aprendizagem do aluno. Por fim, o *m-learning* permite um ensino em qualquer momento ou espaço, podendo este ser presencial e ocorrer na própria sala de aula ou a distância. Permite uma maior flexibilidade do ensino, bem como da comunicação entre docente e discente. Sendo um dispositivo muito usado pelos discente pode ser facilmente aplicado a gerações mais jovens, sobretudo em contexto presencial. Servindo como principal motivador na realização da atividade pretendida e assim no processo de aprendizagem. No entanto, todos estes modelos e sistemas de ensino possuem as suas desvantagens: a distância dificulta a comunicação entre o professor e o aluno, representando um entrave na aprendizagem e consequente motivação do discente nos conteúdos em estudo; se dependente da *web* e do recurso às TIC, a falha do dispositivo em uso e da própria Internet, pode dificultar o acesso do aluno aos materiais didáticos disponibilizados pelo docente, bem como inviabilizar a sua presença nas sessões síncronas. Mesmo em sala de aula presencial, quando aplicado o *m-learning* este pode apresentar falhas, caso o dispositivo móvel do aluno se apresente sem bateria ou sem acesso ao *wireless*. Apenas se o estabelecimento de ensino possuir *tablets* poderemos recorrer a estes como solução. Mesmo neste caso, tal fator obriga ao docente a uma planificação antecipada das atividades programadas de modo a prever quaisquer entraves.

Todos os autores analisados versaram e observaram modelos de EaD previamente e devidamente planificados, com materiais elaborados com a devida antecedência. Em todos estes modelos de ensino o aluno sabe que está a escolher um sistema em formato de EaD. Queremos com isto dizer, que o modelo praticado nas escolas durante o período pandémico causado pelo vírus SARS-COV-2, não pode ser analisado nos mesmos moldes. Revestiu-se de características e dificuldades próprias, sobretudo porque se destinou, igualmente a camadas estudantis mais jovens e por isso menos disciplinadas e organizadas no seu processo de estudo. Neste sentido, procurámos formas e modelos que pudessem potenciar e motivar as aprendizagens dos

discentes durante o EaD. O recurso à *Flipped Classroom*, durante a nossa Prática de Ensino Supervisionada, pareceu-nos fazer todo o sentido, uma vez que permitiria dinamizar as aulas síncronas. Aos alunos foram entregues tarefas e materiais didáticos para realizar em momentos chamados assíncronos, recorrendo ao chamado *Forúm* para esclarecimento de dúvidas. As aulas síncronas deveriam ter sido dedicadas aos esclarecimento de dúvidas levantadas pela análise realizada previamente, pela correção dos exercícios realizados e análise de documentos como meio de consolidação de aprendizagens. O objetivo era conseguir aulas síncronas mais dinâmicas e distintas de um formato mais tradicional, que consideramos que não resulta num sistema em EaD. A possibilidade de os alunos se abstraírem da aula é muito maior uma vez que se encontram nas suas casas, fora do ambiente escolar.

Podemos concluir que os resultados obtidos pela aplicação deste sistema, não foram os mais desejados. Na verdade, foram o oposto do que estávamos à espera. A pouca adesão dos alunos aos materiais colocados no *Moodle* surpreendeu-nos, bem como a grande dificuldade sentida na entrega das tarefas dentro dos prazos estabelecidos. Tais contratemplos, levaram-nos a ter de alterar o modelo de aulas síncronas originalmente pensado, recorrendo à análise e discussão dos materiais colocados na plataforma. Quanto às tarefas foi sendo alargado o seu prazo de entrega de modo a não prejudicar os discentes. Temos de ter em conta que estes são alunos de 8º e 9º anos, com uma maior dificuldade de organização, incipiente autonomia, sobretudo se sujeitos a uma sobrecarga de tarefas das diversas disciplinas durante este modelo. Reforçamos, igualmente, o fator do meio no qual os alunos se encontram: em casa. Consideramos este facto importante, porque os discentes encontram-se num meio que caracterizam como sendo de lazer e não de estudo e trabalho. A escola e a sala de aula é associada na sua rotina à aprendizagem, e não o seu quarto onde agora passam a ter aulas síncronas. Devemos referir que também os seus irmãos e pais se encontram em casa, muito possivelmente em aulas ou teletrabalho, o que poderá dificultar o acesso aos meios digitais disponíveis, podendo levar ao atraso na realização de tarefas.

Aliado a todos estes fatores, os inquéritos realizados aos discentes de ambas as turmas vieram comprovar a não visualização dos materiais e as dificuldades sentidas em termos de organização. Igualmente, revelaram a clara preferência dos alunos pelo ensino presencial onde sentiram que conseguiram obter uma melhor aprendizagem.

Consideramos, no entanto, que a *Flipped Classroom*, poderia ter tido resultados mais positivos se aplicada previamente em aula presencial, isto é, se os alunos já

tivessem tido um contacto prévio com esta modalidade de ensino. Esse fator poderia ter promovido um maior envolvimento dos discentes e assim fomentado o seu processo de aprendizagem. O recurso a prazos mais alargados de entrega de tarefas apresenta-se, igualmente como uma das soluções que encontramos para a entrega dos trabalhos em atraso.

Concluimos, dizendo que foram apreendidos novos meios e novas práticas de ensino durante este processo forçado de EaD, tanto por docentes como pelos alunos. Consideramos que muitas destas práticas, sobretudo no que diz respeito ao uso das TIC, deveriam manter-se no ensino presencial, uma vez que poderão enriquecer a aprendizagem dos discentes. Se todos aprendemos a utilizar plataformas de que antes nunca havíamos ouvido falar, porque não continuar a tirar partido delas? Quer seja o *Teams*, o *Classroom* ou o *Moodle*, todas possuem potencialidades que podem ser exploradas e utilizadas. Se estas existem e se encontram afetas à escola devemos tirar o máximo partido da sua existência, quer através da realização de atividades a serem ali colocadas em vez de entregues em formato papel, quer através de exercícios a serem resolvidos na própria plataforma durante a aula (no caso do *Moodle*).

Bibliografia

Documentos oficiais

AA.VV., *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência, 2017, [Disponível online: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf], [Acedido pela última vez dia 18/7/2021].

Decreto-Lei nº 14-G/2020 de 13 de abril, Diário da República, nº 72 – 1ª Série, Presidência do Conselho de Ministros – Estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.

Portaria nº 359/2019 de 8 de outubro, Diário da República, nº 193 – 1ª Série.

PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Roteiro: 8 Princípios orientadores para a implementação do ensino a distância (E@D) nas escolas*, 2020, [Disponível online: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_ead_vfinal.pdf], [Acedido pela última vez no dia 7/10/2020].

RIBEIRO, Ana Isabel; NUNES, João Paulo Avelãs; CUNHA, Pedro José Paiva da, *Metas Curriculares de História*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa, 2013/2014, [Disponível online: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_hist_3_ciclo.pdf], [Acedido pela última vez dia 18/8/2021].

Estudos

ABREU, Roberta Melo de Andrade; VIEIRA, Celuta Maria Santos, “Educação a Distância: uma reflexão sobre a relação professor-tutor e estudante no processo de ensino aprendizagem” in *Revista Intersaberes*, vol. 11, nº23, s.l: Uninter, 2016, pp. 284-303.

ALMEIDA, Ana catarina, *Flipped Classroom como estratégia didáctica adaptada ao ensino da História*, Relatório de Mestrado, Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2017.

AMORA, Michelle, *Formação de Professores do Ensino Superior utilizando TIC com ênfase em M-Learning*, Lisboa: Chiado Books, 2018

AMUNDSEN, Cheryl, “The education of theory in distance education” in KEEGAN, Desmond (ed.), *Theoretical principles of distance education*, London: Routledge, 2000, pp. 56-71

ARAÚJO, Bruno, G.; MORAIS, Philippi, S., G.; VALENTIM, Ricardo, A., M., “Utilização de Jogos Educacionais como objetos de Aprendizagem” in HÉKIS, H. R. (org.), *Inovação Tecnológica em Educação a Distância: uma abordagem convergente*, Natal: EDUFRRN, 2013, pp. 245-260

ARAÚJO, G., F.; HÉKIS, H., R.; OLIVEIRA, I., D.; RAMOS, A., S., M., “Dimensão Tecnológica da Gestão na Educação a Distância” in HÉKIS, H. R. (org.), *Inovação Tecnológica em Educação a Distância: uma abordagem convergente*, Natal: EDUFRRN, 2013, pp. 125-151

BIDARRA, Maria da Graça; FESTAS, Maria Isabel, “Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas” in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 39, nº2, Coimbra: Universidade de Coimbra, 2005, pp. 177-195

CAETANO, Maria João, “Covid-19 teve impacto negativo na educação de 70% dos jovens”, *Diário de Notícias*, 11 de agosto de 2020, <https://www.dn.pt/mundo/covid-19-teve-impacto-negativo-na-educacao-de-70-dos-jovens-12513822.html> [Acedido pela última vez dia 21/06/2021]

CIFUENTES-FAURA, Javier, “Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por Covid-19: El Papel del Gobierno, Profesores y Padres” in MURILLO, Javier, F., (dir.), *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, nº 3, Madrid: UAM Ediciones, 2020

COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel; ZABALA, Antoni, *O Construtivismo na Sala de Aula*, Porto: ASA Editores, 2001

COLLADO-VALERO, Joshua; RODRÍGUEZ-INFANTE, Gemma; ROMERO-GONZÁLEZ, Marta; GAMBOA-TERNERO, Sara; NAVARRO-SORIA, Ignasi; LAVIGNE-CERVÁN, Rocío; “Flipped Classroom: Active Methodology for Sustainable Learning in Higher Education during Social Distancing Due to COVID-19” in *Sustainability*, vol. 13(10), nº 5336, s.l., s.n., 2021, pp. 1-19, [Disponível online: <https://doi.org/10.3390/su13105336>], [Acedido pela última vez dia 29/10/2021]

COUTINHO, Clara, Pereira; JUNIOR, João, Batista, Bottentuit, *Utilização da técnica do Brainstorming na introdução de um modelo E/B-Learning numa escola Profissional Portuguesa: a perspectiva de professores e alunos*, Braga: Universidade do Minho, 2017, pp. 103-118, [Disponível online: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7351/1/Discurso%20metodologia%20e%20tecnologia.pdf.pdf>], [Acedido pela última vez dia 22/7/2021]

CROMPTON, Helen, “A historical overview of mobile learning: Toward learner-centered education” in BERGE, Z. L.; MUILENBURG, L. Y. (eds.), *Handbook of Mobile Learning*, Londres: Routledge, 2013, pp. 3-14

DIAS, Ana; GOMES, Maria João, “A Wake-up call for B-Learning in Portuguese Higher Education” in *Proceedings of EDULEARN 18 Conference*, 2nd-4th July 2018, Palma de Maiorca: Espanha, 2018, pp. 7944-7954

DIAS-TRINDADE, Sara; CARVALHO, Joaquim Ramos de; CARVALHO, Ana Amélia, “O uso de Tablets e do Itunes U na aprendizagem em História” in Isabel Barca; Luís Alberto Marques Alves (coords.), *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional*, Porto: CITCEM, 2016, pp. 91-108

DIAS-TRINDADE, Sara; CARVALHO, Joaquim de, *História, Tecnologias Digitais e Mobile Learning*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019

DIAS-TRINDADE, Sara; CORREIA, Joana Duarte; HENRIQUES, Susana, “O ensino emergencial remoto na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes” in *Revista Tempos e Espaços em Educação*, vol. 13, n. 32, e-14426, 2020, pp.

1-23, [Disponível online: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14426>], [Acedido pela última vez dia 7/10/2021].

DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José António Marques, “O Dispositivo Digital WhatsApp e o seu impacto na criação de Comunidade Virtuais de aprendizagem” in *Textura*, vol. 20, nº 44, 2018, [Disponível online: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/4554>], [Acedido pela última vez dia 29/10/2021], pp. 10-26.

DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José António, *Educação Digital para o desenvolvimento curricular e aquisição de competências transversais*, Santo Tirso: Whitebooks, 2021.

GARRISON, D. Randy, “Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues” in *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 1, nº 1, Athabasca: Athabasca University, 2000, pp. 1-17, [Disponível online: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2/333>], [Acedido pela última vez dia 14/1/2022].

GONÇALVES, Vitor, “e-Learning: Reflexões sobre cenários de aplicação” in *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educação para o sucesso: políticas e actores*, Funchal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2007, pp. 1-13, [Disponível online: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/1383>], [Acedido pela última vez dia 22/7/2021].

GOMES, Maria João, “Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância”, in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(2), Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2008, pp.181-202

GOMES, Maria João, “Desafios do E-Learning: Do Conceito às Práticas” in SILVA, Bento D.; ALMEIDA, Leandro S. (coords.), *Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia*, Braga: CIED/ IEP/ UM, 2005, pp. 66-76

GOMES, Maria João, “E-Learning e Educação Online: Contributos para os Princípios de Bolonha” in *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares – III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*, Braga: CIED, 2006, pp. 35-45

GOMES, M. J.; COUTINHO, C.; GUIMARÃES, F.; CASA-NOVA, M. J.; CAIRES, S., “Educação a distância e e-learning na Universidade do Minho: análise das percepções, concepções e práticas docentes no Instituto de Educação” in *Libro de actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, Corunha: Universidade da Coruña, 2011, pp. 2177-2190

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron, “The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning” in *Why it matters to Higher Education Educause Review*, s.l., s.n., 2020, [Disponível online: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>], [Acedido pela última vez dia 7/10/2021]

KHAN, Badrul H., *The global E-Learning Framework in* https://www.academia.edu/2478564/The_Global_e_Learning_Framework_by_Badrul_H_Khan [Acedido pela última vez dia 21/06/2021]

KEEGAN, Desmond, *Foundations of Distance Education*, Nova Iorque: Routledge, 2004

KARLSSON, Gunnar; JANSON, Sverker, *The Flipped Classroom: a model for active student learning*. Portland: Portland Press Limited, 2016

KAZMER, Michelle M., “Online Learning Community” in AA. VV. *Encyclopedia of Distance Learning*, Nova Iorque: Information Science Reference, IGI Global, 2009, pp. 1506-1511

LEGOINHA, Paulo; PAIS, João; FERNANDES, João, “O Moodle e as comunidades virtuais de aprendizagem” in *VII Congresso nacional de Geologia – Resumos alargados*, s.l., Sociedade Geológica de Portugal, 2006

LIMA, Rui Guimarães, “Para uma sistematização do conceito de *blended learning*” in *Investigar em Educação: Mundo Digital e Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Número 6, IIª Série, Porto: SPCE, 2017, pp. 39-58

MACHADO, Roberto Miguel de Oliveira, *O Construtivismo no Ensino da História e da Geografia – O Professor como Mediador no processo Ensino/Aprendizagem*”, Relatório de Mestrado, Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2010

MILMAN, Natalie B., “The Flipped Classroom Strategy: What Is it and How Can it Best Be Used?” in *Distance Learning*, vol. 9, n.º 3, Boston: USDLA e Information Age Publishing, 2012, pp. 85-87

MONSANTO, Márcia Maria Magalhães, *Concepções de alunos sobre Significância Histórica no contexto da História de Portugal. Um estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário*, Tese de Mestrado em Educação, Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2004

MOORE, Michael, G.; KEARLEY, Greg, *Distance Education: A Systems View of Online Learning*, Belmont: Wadsworth, Cengage Learning, 2012

MORGADO, Lina, “O papel do professor em contextos de ensino online” in *Discursos*, III Série, nº especial, Lisboa: Universidade Aberta, 2001, pp. 125-138

MOREIRA, J. António; MONTEIRO, Angélica, “Blended learning: uma estratégia dinâmica ao serviço da educação”, in HENRIQUES, Helder Manuel Guerra, (org.), *Educação e formação de professores: história(s) e memória(s)*, Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação, 2013, pp. 85-94

PETERS, Otto, *Learning and Teaching in distance education*, Londres: Routledge, 2001

Professores com filhos pequenos com dificuldades em dar aulas “online”, Expresso, 5 de fevereiro de 2021, <https://expresso.pt/sociedade/2021-02-05-Professores-com-filhos->

[pequenos-com-dificuldade-em-dar-aulas-online](#) [Acedido pela última vez dia 21/06/2021]

REIGADA, Tiago dos Santos, “Ensinar com a Sétima Arte – O Espaço do Cinema na Didática da História” in BARCA, Isabel; ALVES, Luís (coord.), “*Educação Histórica Perspectivas de Investigação Nacional e Internacional*”, Porto: CITCEM, 2016, pp. 73-90

ROLO, Cláudia Gonçalves, *Flipped Classroom: Educar para o século XXI em História e Geografia de Portugal*, Relatório de Mestrado, Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo, 2015

SANTOS, Liliete Nunes dos, *O contributo do Ensino a Distância na aquisição e aprendizagem do léxico de português como língua estrangeira*, Tese de Mestrado, Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2012

SANTOS, Maria Idalina Lourido Figueiredo dos, *A integração de plataformas de e-learning em contexto educativo: Modelo Bietápico da Formação contínua de Professores*, Tese de Doutoramento, Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2018

SHEPHERD, Irwyn, “Enchancing the Online Education Experience Using Virtual Reality” in MCKENZIE, Stephen; GARIVALDIS, Filia; DYER, Kyle, R., (eds.), *Tertiary Online Teaching and Learning*, Singapore: Springer, 2020, pp. 35-40

VAUGHAN, Norman D.; CLEVELAND-INNES, Martha; GARRISON, D. Randy, *Teaching in blended learning environments*, Edmonton: AU Press, Athabasca University, 2011

Anexos

1. Planificações

Turma 8ºX



Planificação de aula

Turma: 8º Ano F	Aula(s): nº	Duração: 90 minutos	Ano letivo: 2020/2021	
Sumário: Visita virtual à Capela Sistina e aos Quartos de Rafael – a pintura renascentista. Resolução de exercícios.				
Motivação: Documento escritos e iconográficos.				
Conteúdos	Metas curriculares	Aprendizagens Relevantes	Atividades	Recursos
A pintura renascentista	Caracterizar a arte do Renascimento nas suas principais expressões (arquitetura, pintura e escultura)	Conhecer as técnicas do Sfumato, Perspectiva e da Pintura à óleo desenvolvidas durante o período do Renascimento. Relacionar estas técnicas com alguns dos artistas deste período.	<ul style="list-style-type: none">- Visita virtual à Capela Sistina.- Análise dos Quartos de Rafael, sobretudo da “Escola de Atenas” de modo a definir a técnica da perspectiva.- Realização dos exercícios sobre a visita virtual existentes no <i>Guião</i>.- Análise do documento 4 da página 61 do manual, sobre o conceito de <i>Sfumato</i>.- Realização dos exercícios presentes no <i>Guião</i> (etapa 2 e etapa 4). Resolução dos exercícios correspondentes nos <i>Desafios da História</i>, bem como preenchimento das definições.	<ul style="list-style-type: none">Site do Museu do Vaticano Guião Manual Guião Desafios da História
Bibliografia: NETO, Helena; NETO, Jorge; SANTOS, Luís Abrantes; SANTOS, Luís Aguiar (2014) <i>História 8ºAno</i> , Carnaxide: Santillana. GARIN, Eugénio, (1964) <i>O Renascimento – história de uma revolução cultural</i> , Porto: Livraria Telos Editora. GUARNIERI, Massimo & Negro, Pietro. (2012). <i>The Italian Renaissance: Transition from Medieval to Early Modern Europe of the University System and Higher Learning</i> . DELUMEAU, Jean, (2020) <i>A civilização do Renascimento</i> , Lisboa: Edições 70.				



Planificação de aula

Turma: 8º Ano F	Aula(s): nº	Duração: 45 minutos	Data: 10/03/2021	Ano lectivo: 2020/2021	
Sumário: O federalismo holandês. Resolução de exercícios.					
Motivação: Documentos iconográficos, vídeos, áudios.					
Momento	Conteúdos	Metas Curriculares	Aprendizagens relevantes	Atividades	Recurso
Síncrono	O federalismo holandês	Apontar as características da organização política das Províncias Unidas (república com governo federal) Reconhecer nas Províncias Unidas e na Inglaterra no século XVII a existência de uma burguesia urbana, protestante, com capacidade de intervenção política e de colocar o seu poder económico ao serviço do Estado.	Compreender os motivos pelos quais as Províncias Unidas se tornaram numa República Federal. Definir o conceito de Governo Federal. Perceber o papel da burguesia e dos ideais de tolerância e liberdade na formação destes governos.	- Explicação aos alunos sobre os materiais colocados na plataforma moodle (mostrar aos alunos onde devem consultar e como os powerpoints enviados e fazer e colocar as fichas pedidas) e da sua importância para as aulas síncronas; - Análise do documento 1 da p.97 do manual; - Visualização de um vídeo sobre a formação das Províncias Unidas presente no PowerPoint disponibilizado aos alunos no moodle; - Sistematização do que foi visualizado.	Zoom Manual
Assíncrono				- Leitura da página 96 do manual; - Análise do PowerPoint previamente enviado aos alunos via moodle; - Resolução dos exercícios do PowerPoint e de uma ficha de trabalho (prazo de entrega dos trabalhos: 14/03/2020) - Esclarecimento de dúvidas com o docente da disciplina através do fórum do moodle.	Moodle/ email
Bibliografia: NETO, Helena; NETO, Jorge; SANTOS, Luís Abrantes; SANTOS, Luís Aguiar (2014) <i>História 8ºAno</i> , Carnaxide: Santillana. CORVISIER, André (1977), <i>História Universal – o mundo moderno</i> , Lisboa: Circulo de Leitores.					
Webgrafia:					



Planificação de aula

<https://www.parliament.uk/globalassets/documents/commons-information-office/g04.pdf>



Planificação de aula

Turma: 8º Ano F	Aula(s): nº	Duração: 45 minutos	Data: 15/03/2021	Ano lectivo: 2020/2021	
Sumário: O Parlamentarismo inglês. Resolução de exercícios.					
Motivação: Documentos iconográficos, vídeos, áudios.					
Momento	Conteúdos	Metas Curriculares	Aprendizagens relevantes	Atividades	Recurso
Síncrono	O Parlamentarismo Inglês	Referir a recusa da sociedade inglesa em aceitar a instauração do absolutismo; Reconhecer nas Províncias Unidas e na Inglaterra no século XVII a existência de uma burguesia urbana, protestante, com capacidade de intervenção política e de colocar o seu poder económico ao serviço do Estado.	Identificar os diversos momentos que conduziram a Inglaterra a uma Monarquia Parlamentar. Perceber o papel da burguesia e dos ideais de tolerância e liberdade na formação destes governos.	- Esclarecimento de dúvidas sobre o PowerPoint (caso já as tenham) e a matéria leccionada no dia anterior; - Análise do documento 3 e 4 da p. 97 do manual; - Visualização de um vídeo sobre os eventos que conduziram a Monarquia Parlamentar em Inglaterra; - Sistematização do que foi visualizado.	Zoom Manual
Assíncrono				- Leitura da página 96 do manual; - Análise do PowerPoint previamente enviado aos alunos via <i>moodle</i> ; - Resolução dos exercícios do PowerPoint e de uma ficha de trabalho (prazo de entrega dos trabalhos: 14/03/2020) - Esclarecimento de dúvidas com o docente da disciplina através do fórum do moodle.	Moodle/ email
Bibliografia: NETO, Helena; NETO, Jorge; SANTOS, Luís Abrantes; SANTOS, Luís Aguiar (2014) <i>História 8ºAno</i> , Carnaxide: Santillana. CORVISIER, André (1977), <i>História Universal – o mundo moderno</i> , Lisboa: Circulo de Leitores. Webgrafia: https://www.parliament.uk/globalassets/documents/commons-information-office/g04.pdf					



Planificação de aula

Turma: 8º Ano F	Aula(s): nº	Duração: 90 minutos	Data: 16/03/2021	Ano lectivo: 2020/2021	
Sumário: O controlo dos mares e o desenvolvimento do capitalismo comercial. A sociedade portuguesa do Antigo regime Resolução de exercícios.					
Motivação: Documentos iconográficos, vídeos, áudios.					
Conteúdos	Metas Curriculares	Aprendizagens relevantes	Atividades	Momento	Recurso
O controlo dos mares O desenvolvimento do capitalismo comercial	Relacionar o dinamismo e os valores da burguesia com a criação de instrumentos comerciais, financeiros e políticos inovadores e eficazes; Reconhecer a capacidade que ingleses e holandeses demonstraram ao nível da acumulação de capital e do seu reinvestimento no comércio internacional (capitalismo comercial);	Perceber o crescimento económico dos holandeses e ingleses e o impacto no domínio dos mares – declínio das potências ibéricas; Compreender a nova mentalidade capitalista e os motivos que conduziram à sua formação; Identificar os principais instrumentos do capitalismo comercial: Bancos; Companhias de Comércio e Bolsa de Valores; Definir o conceito de capitalismo comercial.	- Esclarecimento de dúvidas sobre o PowerPoint (caso já as tenham) e a matéria leccionada no dia anterior; - Correção das atividades presentes no PowerPoint realizadas em momento assíncrono; - Análise do documento 2 e 4 da p. 99 do manual; - Visualização de um vídeo sobre o capitalismo comercial presente no PowerPoint disponibilizado aos alunos no <i>moodle</i> ; - Sistematização do que foi visualizado. - Análise do documento 3 e 4 da p. 101 do manual.	Síncrono	Zoom Manual
A Sociedade Portuguesa	Caracterizar a sociedade portuguesa como uma sociedade de ordens, salientando o predomínio das ordens privilegiadas na apropriação dos recursos económicos e da existência de uma burguesia sem grande aptidão pelo investimento nas atividades produtivas e com	Compreender como se encontrava organizada a sociedade portuguesa no Antigo Regime. Identificar as ordens privilegiadas e os membros pertencentes ao Terceiro Estado.	- Análise do PowerPoint previamente enviado aos alunos via <i>moodle</i> ; - Visualização de um pequeno vídeo sobre o absolutismo em Portugal – link colocado no <i>moodle</i> (https://www.powtoon.com/s/b1EIMfUa7qm/1/m) - Resolução do crucigrama colocado no <i>moodle</i> até dia 20/03/2021 - Esclarecimento de	Assíncrono	Moodle/ email



Planificação de aula

	aspirações à nobreza e ao seu modo de vida.		dúvidas com o docente da disciplina através do fórum do <i>moodle</i> .		
Bibliografia: NETO, Helena; NETO, Jorge; SANTOS, Luís Abrantes; SANTOS, Luís Aguiar (2014) <i>História 8ºAno</i> , Carnaxide: Santillana. CORVISIER, André (1977), <i>História Universal – o mundo moderno</i> , Lisboa: Circulo de Leitores. MATTOSO, José, (1998), <i>História de Portugal – O Antigo Regime</i> , volume 4, Lisboa: Editorial Estampa. OLIVEIRA, João Paulo Oliveira; RODRIGUES, José Damião; OLIVEIRA, Pedro Aires, (2014), <i>História da Expansão e do Império Português</i> , Lisboa: A Esfera dos Livros					



Planificação de aula

Turma: 8º Ano F	Aula(s): nº	Duração: 90 minutos	Data: 17/03/2021	Ano lectivo: 2020/2021	
Sumário: D. João V, um rei absoluto.					
Motivação: Documentos iconográficos, vídeos, áudios.					
Conteúdos	Metas Curriculares	Aprendizagens relevantes	Atividades	Momento	Recurso
O absolutismo em Portugal	Reconhecer o reinado de D. João V como um momento de afirmação da monarquia absoluta de direito divino em Portugal, mas limitado pela necessidade de respeitar os costumes, a justiça e as leis fundamentais do reino;	- Identificar D. João V como um rei absoluto; - Perceber o impacto da descoberta do ouro do Brasil na encenação do poder do rei.	- Esclarecimento de dúvidas sobre o vídeo presente no <i>moodle</i> . - Análise do doc. 2 presente na p. 105 do manual. - Visita virtual ao Palácio e Convento de Mafra: https://artsandculture.google.com/partner/mafra-national-palace?hl=pt-PT - Análise de imagens da Biblioteca Joanina.	Síncrono	Zoom Manual
			- Visualização de um pequeno vídeo sobre o absolutismo em Portugal – link colocado no <i>moodle</i> (https://www.powtoon.com/s/b1EIMfUa7qm/1/m) - Resolução de crucigrama colocado no <i>moodle</i> até dia 20/03/2021 - Esclarecimento de dúvidas com o docente da disciplina através do fórum do <i>moodle</i> .	Assíncrono	Moodle/ email
Bibliografia: NETO, Helena; NETO, Jorge; SANTOS, Luís Abrantes; SANTOS, Luís Aguiar (2014) <i>História 8ª Ano</i> , Carnaxide: Santillana. CORVISIER, André (1977), <i>História Universal – o mundo moderno</i> , Lisboa: Circulo de Leitores. MATTOSO, José, (1998), <i>História de Portugal – O Antigo Regime</i> , volume 4, Lisboa: Editorial Estampa. OLIVEIRA, João Paulo Oliveira; RODRIGUES, José Damião; OLIVEIRA, Pedro Aires, (2014), <i>História da Expansão e do Império Português</i> , Lisboa: A Esfera dos Livros					



Planificação de aula

Turma: 8º Ano F	Aula(s): nº 68 e 69	Duração: 90 minutos	Data: 23/03/2021	Ano lectivo: 2020/2021	
Sumário: O Iluminismo.					
Motivação: Documentos iconográficos, trabalho de pesquisa.					
Conteúdos	Metas Curriculares	Aprendizagens relevantes	Atividades	Recursos	Momento
Os ideais iluministas	Relacionar as ideias iluministas com a crença na Razão potenciada pelo pensamento científico do século XVII; Identificar os princípios norteadores do Iluminismo e os seus principais representantes; Identificar os meios de difusão das ideias iluministas e os estratos sociais que mais cedo a elas aderiram; Analisar as propostas do Iluminismo para um novo regime político e social baseado na separação dos poderes, na soberania da nação e no contrato social, na tolerância religiosa, na liberdade de pensamento, na igualdade à nascença e perante a lei; Reconhecer a aceitação por parte de alguns iluministas da existência de monarcas absolutos, mas cuja governação seria feita em nome da razão e apoiada pelos filósofos (despotismo esclarecido); Reconhecer a influência das propostas iluministas nas democracias atuais.	Definir o conceito de Iluminismo; Perceber a importância do uso da razão e do saber para os iluministas; Identificar os principais meios de difusão do iluminismo (salões, cafés, livros, jornais, a <i>Enciclopédia</i>); Compreender as principais teorias defendidas pelos iluministas como Montesquieu (separação de poderes); Rousseau (Contrato Social) e Voltaire (liberdade de pensamento e tolerância religiosa). Definir o conceito de despotismo esclarecido.	- Análise do doc. 2 e 3 da p. 113 do manual. - Sistematização de conhecimentos através da plataforma do Emaze; - Pesquisa rápida pelos alunos sobre as principais personalidades do iluminismo. Partilha com a turma dos resultados da pesquisa (quer em termos biográficos quer no que diz respeito às teorias defendidas); - Análise dos docs. 1, 2 e 3 da p. 115 do manual.	Zoom Manual Emaze	Síncrono
			- Visualização de um pequeno vídeo sobre o absolutismo em Portugal – link colocado no moodle (https://www.powtoon.com/s/b1EIMfUa7qm/1/m) - Resolução do crucigrama colocado no moodle até dia 25/03/2021 - Esclarecimento de dúvidas com o docente da disciplina através do fórum do moodle.	Manual Moodle / email	
Bibliografia: NETO, Helena; NETO, Jorge; SANTOS, Luís Abrantes; SANTOS, Luís Aguiar (2014) <i>História 8ºAno</i> , Carnaxide: Santillana. CORVISIER, André (1977), <i>História Universal – o mundo moderno</i> , Lisboa: Circulo de Leitores.					

2. Atividade *Arte do Renascimento*

Escolhe uma obra do Renascimento e procura **recriar** o ambiente, em casa, idêntico ao quadro. De modo a melhor entenderes esta atividade atenta ao exemplo colocado abaixo. Depois de escolhida a obra e de preparado o ambiente, podes tirar uma foto!

Deverás entregar ao professor:

- a foto da obra original;
- a foto da tua recriação;
- Ficha técnica da obra: título, autor, data, tema e onde foi realizado.



3. O Moodle - 8ºX

RENASCIMENTO, REFORMA E CONTRARREFORMA

- Guião 3 - Renascimento, Reforma e Contrarreforma
- Renascimento
- RENASCIMENTO: CONCEITO E ORIGEM
- HUMANISMO
- ALARGAMENTO DA COMPREENSÃO DA NATUREZA
- Atividade de fotografia Renascimento**

Imagem 1 - Local no Moodle onde os alunos poderiam aceder às instruções da atividade *Arte do Renascimento*.

The screenshot shows the Moodle interface for a course titled 'SALESIANOS DE LISBOA História 8º Ano - 3 ...'. The user is logged in as 'Elise Cardoso'. The breadcrumb trail is: 'As minhas disciplinas > HIST8 > UNIDADE 4 > O Marquês de Pombal - as medidas Iluministas e o T...'. The main content area displays the title 'O Marquês de Pombal - as medidas Iluministas e o Terramoto de 1755' and a link to a Prezi presentation. Navigation buttons for 'PREVIOUS ACTIVITY' and 'NEXT ACTIVITY' are visible. A search bar is present below the navigation buttons. On the right, a 'Navegação' sidebar lists various site pages and activities.

Imagem 2 - Local no Moodle onde os alunos poderiam aceder ao vídeo do Powtoon.

The screenshot shows the Moodle interface for a course titled 'SALESIANOS DE LISBOA História 8º Ano - 3 ...'. The user is logged in as 'Elise Cardoso'. The breadcrumb trail is: 'As minhas disciplinas > HIST8 > UNIDADE 3 > Ficha Federalismo e Parlamentarismo - 8ºF'. The main content area displays the title 'Ficha Federalismo e Parlamentarismo - 8ºF' and a description of the activity. A table shows the activity status, and a 'Ver/Avallar trabalhos' button is visible. On the right, a 'Navegação' sidebar lists various site pages and activities.

Estado da atividade	
Oculto para os alunos	Sim
Número de alunos	265
Número de trabalhos submetidos	26
Requerem avaliação	26
Data limite para submeter trabalhos	segunda, 15 março 2021, 00:00
Tempo restante	Terminou o prazo para submeter o trabalho

Imagem 3 - Local no Moodle onde os alunos poderiam aceder à ficha referente ao material didático sobre o Federalismo e o Parlamentarismo.

4. Brainstorming

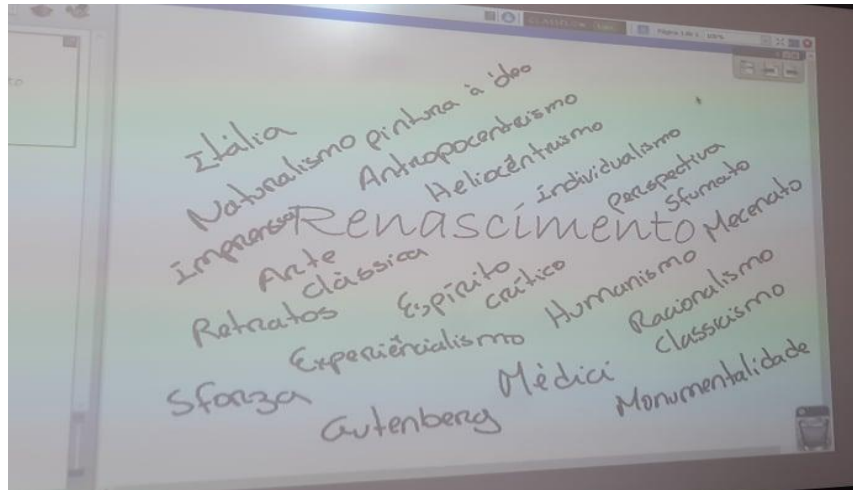


Imagem 4 - Atividade *Brainstorming* realizada com a turma do 8ºX.

5. A Plataforma do Quizizz

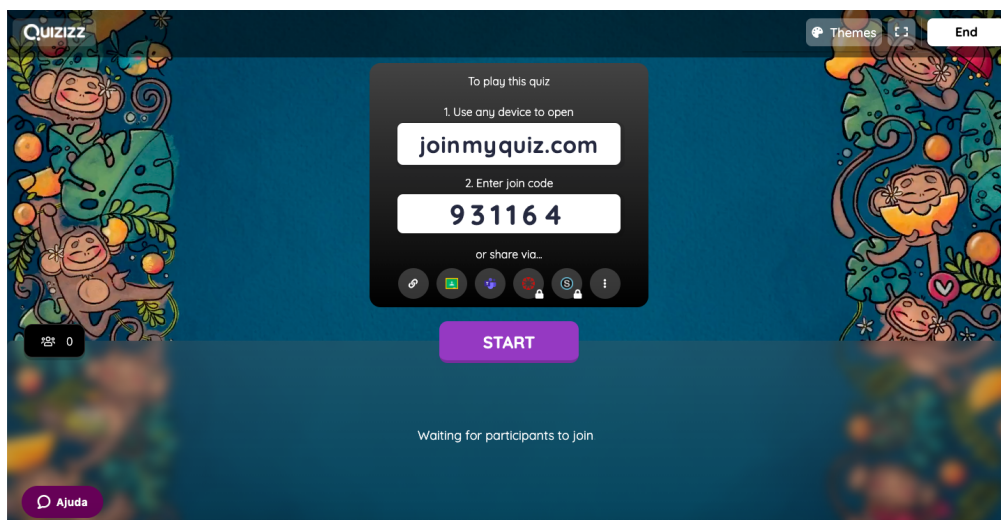


Imagem 5 - Códigos de acesso ao *Quiz*, que foram projetados, de modo aos alunos poderem participar.

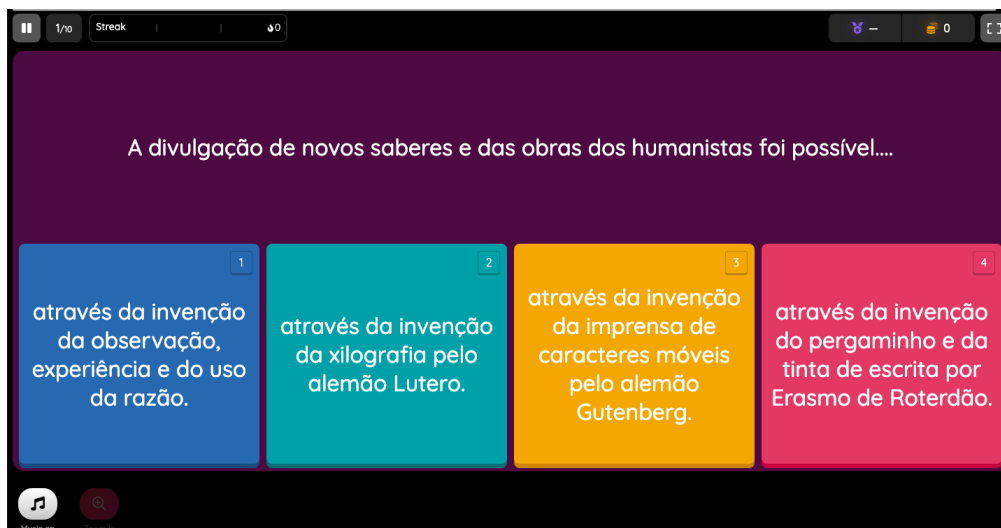


Imagem 6 – Recorremos a questões de escolha múltipla para a elaboração do *Quiz*. Aqui fica apresentado a forma como os alunos poderão ver a questão colocada. As questões e as respostas mudam de local e de cor consoante o discente, sendo colocadas aleatoriamente.

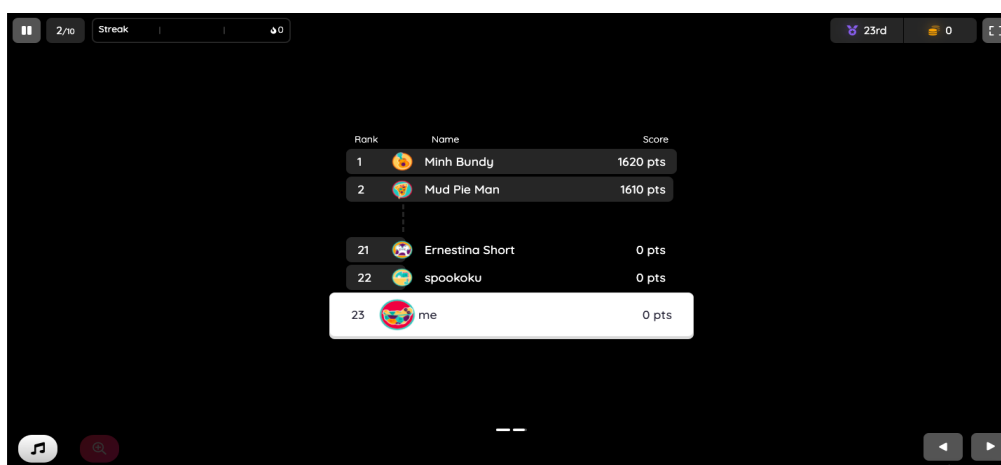


Imagem 7 - Representação do sistema de "jogo" sobre quem está a "ganhar" o *Quiz*.

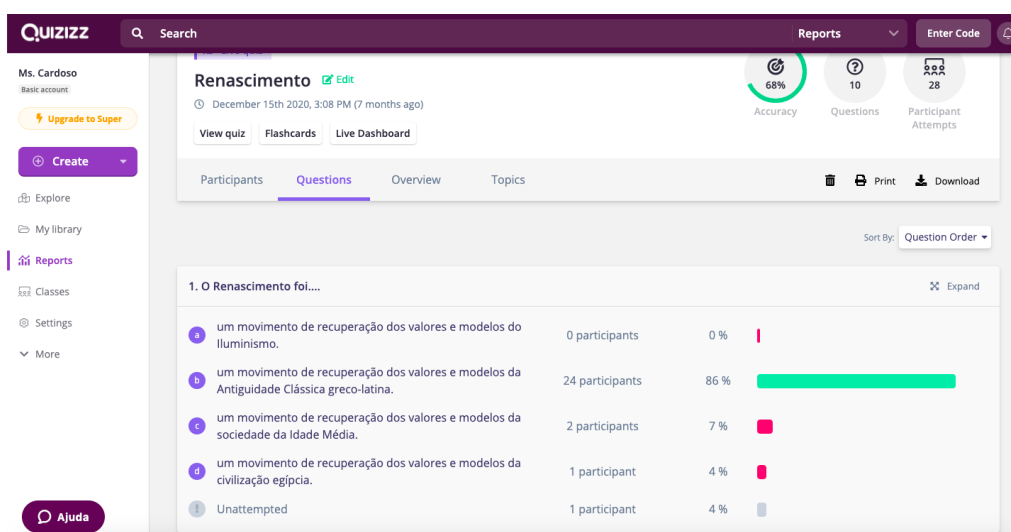


Imagem 8 - Esta opção, deste sítio *web*, permite rever as questões e perceber a percentagem de alunos que acertou ou errou a resposta, sendo esta uma das funcionalidades utilizadas para a correção realizada após a atividade.

6. Links do Quizizz:

- Quiz “O Renascimento”
<https://quizizz.com/admin/quiz/5fd4d32fb1491b001dd43513>
- Quiz “A Reforma Protestante”
<https://quizizz.com/admin/quiz/5ff8a984b51d86001ecdf60b>
- Quiz “A Reforma e a Contrarreforma Católica”
<https://quizizz.com/admin/quiz/5ee9509dd7ea61001bb56f4e>

7. Links Prezi:

- Os Descobrimentos Portugueses:
<https://prezi.com/view/fxOSiuJriEqBmiesvnWo/>
- A Reforma protestante:
<https://prezi.com/view/FduMmmdM8S41QSuf64kW/>
- A Contrarreforma Católica:
<https://prezi.com/view/E0EKYthqndGSyiIUuOcR/>
- O Despotismo Pombalino:
<https://prezi.com/view/gA3MSJw2ca41rnedVUmK/>

8. Atividade de análise vídeos visualizados, em sala de aula, com o 8ºX:



Atividade:

- Vê com atenção o vídeo e responde às seguintes questões:
- <https://www.youtube.com/watch?v=RsKdoEtZdd8>

Questões:

- Indica as teorias discutidas no vídeo.
- Identifica os principais pensadores destas teorias.
- Define cada uma das teorias referidas no vídeo.



Atividade

- Acabaste de visualizar um excerto da série *I Medici*. Responde às seguintes questões:
 - A quem foi entregue a construção da cúpula?
 - Em que monumento se inspirou o arquiteto para construir a cúpula?
 - Qual era a relação entre Cosimo de Médici e o arquiteto da obra?
 - Que técnicas irá utilizar o arquiteto para edificar a cúpula?

9. Guião 8ºAno - “Renascimento, Reforma e Contrarreforma”



Renascimento, Reforma e Contrarreforma

Guião de trabalho nº 3 | 8.º ANO | 2020-2021

Nome: _____

Nº: _____ Turma: _____

Na **Unidade 2** vamos começar por abordar algumas questões relacionadas com o **movimento mental e cultural** que surgiu em **Itália**, em **finais do século XV**: o **Renascimento**. Seguidamente, vamos estudar o fim da unidade religiosa do Cristianismo com o surgimento da **Reforma Protestante** iniciada na Alemanha.

Para aprenderes mais sobre estes conteúdos, realiza as várias etapas que preparámos para ti neste guião de trabalho.

O que preciso para completar esta fase do caminho?

- Guião nº 3;
- Material de escrita;
- Telemóvel (utilizar **SÓ** nos momentos de pesquisa indicados);
- PowerPoint (disponível no Moodle – palavra-chave: *h8*);
- Atenção e dedicação.

ETAPA 3

Depois de escutares a explicação do Professor sobre o **naturalismo** e o surgimento de **conhecimentos mais rigorosos**, formulados a partir da observação, experiência e cálculos matemáticos, **realiza os seguintes exercícios**:

1- Nas **páginas 22 e 23** dos **Desafios da História**, escreve a definição correta para os **conceitos** «Naturalismo», «Heliocentrismo» e «Geocentrismo».

2- **Preenche** corretamente os espaços em branco com as palavras corretas do **texto-resumo 7 do ponto 2.1** (*Desafios da História*, página 24).

ETAPA 4

Após escutares a explicação do Professor sobre a **pintura, escultura e arquitetura renascentistas**, **realiza os seguintes exercícios**:

1- Na **página 23** dos **Desafios da História**, define corretamente os **conceitos** «Classicismo», «*Sfumato*» e «Perspetiva».

2- **Preenche** corretamente os espaços em branco com as palavras corretas dos **textos-resumos do ponto 2.1 (textos 8 a 11)** (*Desafios da História*, páginas 24-25).

3- Visita virtual!

Que tal viajarmos até Roma sem sairmos da sala de aula?

Atenta à visita da “capela sistina” e aos “quartos de Rafael” que se situam no museu do Vaticano e responde às seguintes questões:

<http://www.museivaticani.va/content/museivaticani/en/collezioni/musei/cappella-sistina/tour-virtuale.html>

3.1- Indica o nome do artista responsável pelas pinturas presentes na Capela Sistina.

3.2- Identifica a nova técnica de pintura que pudeste observar nos quadros de Rafael.

3.3- Indica quais das obras te impressionaram mais e justifica.

4- Recorrendo ao **manual** e à **Internet** (podes utilizar o teu telemóvel), **pesquisa** as informações para preencher corretamente as seguintes tabelas:

Sandro Botticelli	Duas obras que tenha realizado	
	Uma técnica que tenha utilizado em cada uma das obras que selecionaste	
	Um tema que esteja presente em cada uma das obras que selecionaste	

4- Preenche a seguinte tabela sobre as diferentes igrejas cristãs do ocidente, pesquisando na internet e no manual (páginas 70-71).

Igreja	Como usam a Bíblia	Salvação da alma	Sacramentos	Rituais litúrgicos
Católica				
Protestante				
Calvinista				
Anglicana				

Ficha de Trabalho - Federalismo Holandês

Aluno: _____

Turma: 8º _____

Nº. _____

Data: _____

Vê com atenção o **PowerPoint** “A afirmação política e económica da Holanda e da Inglaterra nos séculos XVII e XVIII” e resolve a seguinte ficha.

Lê atentamente os seguintes documentos:

Documento 1

Nesta cidade onde me encontro [Amesterdão], toda a gente anda tão absorvida com os seus negócios e os seus lucros, que poderia aqui viver toda a vida sem que ninguém reparasse em mim [...]. Dá prazer ver chegar aqui os navios que nos trazem em abundância tudo o que se produz nas Índias e que é raro na Europa. Em que outro país do mundo será tão fácil encontrar, como neste, todas as comodidades da vida e tudo quanto se possa desejar? Em que outro país se poderá gozar de uma tão grande liberdade?

Descartes, *Carta a Guez de Balzac*, 1631

Documento 2



Praça principal de Amesterdão, no século XVII

1. Quais eram as características da sociedade holandesa que levavam os estrangeiros, como Descartes, a desejar viver em Amesterdão? (doc.1)

R:

2. Com base nos documentos 1 e 2 caracteriza a mentalidade capitalista que se desenvolveu na Holanda.

R:

3. Ouve com atenção os áudios do PowerPoint “A afirmação política e económica da Holanda e da Inglaterra nos séculos XVII e XVIII”. Define o conceito de República Federal/Governo Federal.

R:

4. Ouve com atenção os áudios do PowerPoint “A afirmação política e económica da Holanda e da Inglaterra nos séculos XVII e XVIII”. Define o conceito de capitalismo comercial.

R:

5. Identifica duas instituições financeiras holandesas que tenham contribuído para o desenvolvimento do capitalismo comercial e caracteriza a sua atividade.

R:

6. Realiza a **ficha 13 do caderno de atividades** num ficheiro Word (até pode ser neste) ou no teu caderno e coloca a sua resolução no **moodle**.

Crêterios Específicos de Avalia o

Questão 1.....5 pontos

Resposta:

- Hábitos simples e austeros
- Liberdade religiosa
- Dedicavam-se aos negócios e   vida política

Competência: Aplica o de conhecimentos

Questão 2.....10 pontos

Resposta:

- Os comerciantes que se dedicavam ao comércio ultramarino obtinham altos lucros. Podiam, portanto, investir parte desses lucros em novos negócios que lhes rendiam ainda mais lucros, permitindo-lhes obter uma constante acumula o de capitais. Guiados pelos valores morais protestantes, os burgueses, prezavam a austeridade e a dedica o ao trabalho e aos negócios, destinando todo o capital que acumulavam ao investimento dando origem a uma nova mentalidade capitalista.
- Relacionar com o documento.

Competências	Pontos
Aplica�o do conhecimento adquirido em diferentes contextos históricos	6
Análise e interpreta�o de factos e conteúdos presentes no documento	4

Questão 3.....5 pontos

Resposta:

- União de vários Estados de regime republicano, em que cada um mant m o seu governo aut nomo, delegando num deles o poder de dirigir a política externa.

Competência: Aplica o de conhecimentos

Questão 4.....5 pontos

Resposta:

- Sistema económico que se caracteriza pela procura permanente de lucros, nas atividades comerciais, tendo em vista a acumulação de capitais para investimento.

Competência: Aplicação de conhecimentos

Questão 5.....5 pontos

Resposta:

- Bancos e as bolsas de valores
- Os bancos recebiam depósitos e faziam a concessão de empréstimos a troco do pagamento de juros
- As bolsas de valores eram mercados onde se negociavam ações das companhias e outros valores. Contribuíram para a circulação de capitais dinamizando a participação do público nas atividades financeiras.

Competência: Aplicação de conhecimentos

20. Política económica que visa diminuir as importações e aumentar as exportações e abundância de dinheiro.
21. O mais importante monarca absolutista português.
22. Foram protegidas pelos mercantilistas para desenvolver a indústria.

12. Planificações

Turma 9ºY



Planificação de aula

Turma: 9º Ano D	Aula(s): nº	Duração: 45 minutos	Ano letivo: 2020/2021	
Sumário:	A participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial. Resolução de exercícios.			
Motivação: Fotografias da época.				
Conteúdos	Metas curriculares	Aprendizagens Relevantes	Atividades	Recursos
A participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial	Descrever sucintamente a participação de Portugal na 1ª Grande Guerra	Identificar as principais razões que motivaram a entrada de Portugal na Grande Guerra.	- Análise dos docs. 1 e 2 do manual, p. 24. - Esquematização dos diversos motivos que motivaram a entrada de Portugal na 1ª Guerra.	Manual PowerPoint
		Conhecer as diversas dificuldades do Corpo Expedicionário português.	- Análise de fotografias da época ilustrando soldados do CEP nas trincheiras. - Análise de um esquema da batalha de La Lys e leitura do documento 4 e 5 do manual, p. 25.	PowerPoint Manual
		Identificar as consequências da entrada de Portugal na 1ª Guerra Mundial.	- Elaboração de uma lista das diversas consequências, tendo em conta os documentos analisados anteriormente na aula. - Realização de uma ficha de trabalho (Carta).	Manual e PowerPoint Ficha
Bibliografia: NETO, Helena; NETO, Jorge; SANTOS, Luís Abrantes; SANTOS, Luís Aguiar (2014) <i>História 9º Ano</i> , Carnaxide: Santillana. MATTOSO, José, (2001), <i>História de Portugal – A Segunda Fundação</i> , volume 6, Lisboa: Editorial Estampa.				
Webgrafia: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/7755/1/eBook_A%20Primeira%20Guerra%20Mundial.%20Na%20Batalha%20de%20La%20Lys.pdf [última vez acedido a 12/10/2020] file:///Users/elisecardoso/Downloads/Portugal%20na%20Grande%20Guerra.%20As%20deser%C3%A7%C3%B5es%20e%20os%20furtos%20no%20Corpo%20Expedicion%C3%A1rio%20Portugu%C3%AAs.pdf , [última vez acedido a 12/10/2020] https://core.ac.uk/download/pdf/144018328.pdf [última vez acedido a 12/10/2020] https://portugal1914.org/portal/pt/historia/iconografia/item/3947-numa-estrada-de-franca-soldados-do-cep-a-caminho-das-trincheiras [última vez acedido a 12/10/2020] https://portugal1914.org/portal/pt/historia/iconografia/item/4009-um-abrigo-nas-trincheiras [última vez acedido a 12/10/2020] https://portugal1914.org/portal/pt/historia/iconografia/item/3976-uma-refeicao-fria [última vez acedido a 12/10/2020]				



Planificação de aula

Turma: 9º Ano	Aula(s): nº	Duração: 90 minutos	Data: 03/03/2021	Ano lectivo: 2020/2021	
Sumário: A emergência e consolidação dos fascismos nas décadas de 20 e 30. O Fascismo Italiano. Resolução de exercícios.					
Motivação: Vídeo.					
Conteúdos	Metas Curriculares	Aprendizagens relevantes	Atividades	Recursos	Momento
A emergência dos fascismos nas décadas de 20 e 30 O fascismo Italiano	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar as dificuldades económicas do pós-guerra e os efeitos da revolução soviética com o avanço da extrema-direita e dos partidos comunistas, identificando a base social de apoio de cada um; - Relacionar as consequências da Grande Depressão com o crescente descrédito dos regimes demoliberais, salientando os momentos de crise económica e social como conjunturas favoráveis ao crescimento dos adeptos de propostas extremistas; - Descrever sucintamente a subida ao poder do Partido Nacional Fascista; - Caracterizar os princípios ideológicos comuns aos fascismos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber as causas da emergência de regimes autoritários. - Compreender a subida ao poder de Benito Mussolini. - Identificar o culto do chefe, o militarismo, o imperialismo, o totalitarismo, o partido único, o nacionalismo e o corporativismo como características do fascismo. 	<p>Explicação aos alunos sobre os materiais colocados na plataforma <i>moodle</i> (mostrar aos alunos onde devem consultar e como os PowerPoints enviados e fazer e colocar as fichas pedidas) e da sua importância para as aulas síncronas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esclarecimento de dúvidas sobre os exercícios resolvidos em momento assíncrono. - Análise do documento 3 da p. 85 do manual. - Visualização de um vídeo sobre o Ku Klux Klan; - Análise do esquema sobre os antecedentes da emergência dos autoritarismos presente no PowerPoint disponibilizado no <i>moodle</i> - Análise do documento 2 da p. 87 do manual. - Leitura das páginas 84 – 86 do manual; - Análise do PowerPoint previamente enviado aos alunos via <i>moodle</i>; - Resolução dos exercícios do PowerPoint e de uma ficha de trabalho (prazo de entrega dos trabalhos: 8/03/2021) - Esclarecimento de dúvidas com o docente da disciplina através do 	<p><i>Zoom</i></p> <p>Manual</p> <p>PowerPoint</p> <p>Manual</p>	<p>Síncrono</p>
				<p><i>Moodle</i> / email</p>	<p>Assíncrono</p>



Planificação de aula

			fórum do moodle.		
Bibliografia: FERRO, Marc, (2007), <i>Sete Homens em Guerra</i> , Lisboa: Betrand Editora. GILBERT, Martin, (2009), <i>História do século XX</i> , Alfragider: Publicações D. Quixote. NETO, Helena; NETO, Jorge; SANTOS, Luís Abrantes; SANTOS, Luís Aguiar (2014) <i>História 9º Ano</i> , Carnaxide: Santillana.					



Planificação de aula

Turma: 9º Ano	Aula(s): nº 62	Duração: 45 minutos	Data: 05 /03/2021	Ano lectivo: 2020/2021	
Sumário: O Fascismo Italiano – conclusão. Resolução de exercícios.					
Motivação: Vídeo.					
Conteúdos	Metas Curriculares	Aprendizagens relevantes	Atividades	Recursos	Momento
O fascismo Italiano	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever sucintamente a subida ao poder do Partido Nacional Fascista; - Caracterizar os princípios ideológicos comuns aos fascismos; - Descrever as organizações e formas de enquadramento de massas e de repressão desenvolvidas pelos regimes fascistas; - Relacionar a consolidação dos regimes fascistas com os resultados obtidos pelas respetivas políticas económicas e sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a subida ao poder de Benito Mussolini. - Identificar o culto do chefe, o militarismo, o imperialismo, o totalitarismo, o partido único, o nacionalismo e o corporativismo como características do fascismo. - Compreender o papel da propaganda na difusão dos ideais do regime; - Identificar os órgãos de enquadramento de massas existentes desde a infância (Balilas; etc) até a idade adulta; - Definir os conceitos de autarcia e corporativismo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecer aos alunos as tarefas atribuídas para a semana seguinte. - Esclarecimento de dúvidas sobre os exercícios resolvidos em momento assíncrono. - Correção da atividade 1 do PowerPoint. - Análise do documento “O Estado Fascista” presente no PowerPoint; - Resolução das questões de interpretação do documento com os alunos. 	Zoom	Síncrono
			<ul style="list-style-type: none"> - Leitura das páginas 84 – 86 do manual; - Análise do PowerPoint previamente enviado aos alunos via <i>moodle</i>; - Resolução dos exercícios do PowerPoint e de uma ficha de trabalho (prazo de entrega dos trabalhos: 08/03/2021) - Esclarecimento de dúvidas com o docente da disciplina através do fórum do <i>moodle</i>. 	<i>Moodle</i> /email	
Bibliografia: NETO, Helena; NETO, Jorge; SANTOS, Luís Abrantes; SANTOS, Luís Aguiar (2014) <i>História 9ºAno</i> , Carnaxide: Santillana. GILBERT, Martin, (2009), <i>História do século XX</i> , Alfragide: Publicações D. Quixote.					



Planificação de aula

FERRO, Marc, (2007), *Sete Homens em Guerra*, Lisboa: Bertrand Editora.



Planificação de aula

Turma: 9º Ano D	Aula(s): nº 64	Duração: 45 minutos	Data: 12/03/2021	Ano lectivo: 2020/2021	
Sumário: A chegada ao poder de Hitler. Características do regime nazi.					
Motivação: Vídeo.					
Conteúdos	Metas Curriculares	Aprendizagens relevantes	Atividades	Recursos	Momento
O nazismo	Descrever sucintamente a subida ao poder do Partido Nacional fascista, em Itália, e do Partido Nacional-Socialista dos trabalhadores Alemães. Caracterizar os princípios ideológicos comuns aos fascismos.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os motivos que conduziram à chegada ao poder do partido Nazi; - Perceber as características similares com o Fascismo Italiano – culto do chefe; militarismo; nacionalismo; totalitarismo; partido único; repressão e censura; 	<ul style="list-style-type: none"> -Esclarecimento de dúvidas sobre os exercícios resolvidos em momento assíncrono. - Correção da ficha sobre o Fascismo realizada em momento assíncrono. - Visualização de um vídeo de um discurso de Hitler às juventudes hitlerianas. - Análise do doc. 4 presente na página. 89 do manual. 	Zoom	Síncrono
			<ul style="list-style-type: none"> - Análise do PowerPoint previamente enviado aos alunos via <i>moodle</i>; - Esclarecimento de dúvidas com o docente da disciplina através do fórum do <i>moodle</i>. - Realização da ficha 6 e dos testes 25 e 26 até dia 15/03/2020 	<i>Moodle</i> /email	
Bibliografia: NETO, Helena; NETO, Jorge; SANTOS, Luís Abrantes; SANTOS, Luís Aguiar (2014) <i>História 9ºAno</i> , Carnaxide: Santillana. GILBERT, Martin, (2009), <i>História do século XX</i> , Alfragide: Publicações D. Quixote. FERRO, Marc, (2007), <i>Sete Homens em Guerra</i> , Lisboa: Bertrand Editora.					



Planificação de aula

Turma: 9º Ano	Aula(s): nº 68 e 69	Duração: 90 minutos	Data: 17/03/2021	Ano lectivo: 2020/2021	
Sumário: O Estado Novo.					
Motivação: Vídeo, documentos iconográficos					
Conteúdos	Metas Curriculares	Aprendizagens relevantes	Atividades	Recursos	Momento
O Estado Novo	Referir a manutenção da instabilidade política e dos problemas financeiros nos primeiros anos da Ditadura Militar; Descrever o processo de ascensão de António de Oliveira Salazar no seio da Ditadura Militar; Comparar as características do estado Novo com as características dos regimes ditatoriais italiano e alemão, destacando as suas semelhanças e diferenças. Caracterizar as organizações repressivas e os mecanismos de controlo da população criados pelo Estado Novo.	-Identificar as principais características dos Estado Novo: Corporativismo; enquadramento de massas (Mocidade portuguesa, Legião portuguesa); Repressão (polícia política e censura); a propaganda – o secretariado de propaganda nacional; o nacionalismo; o conservadorismo. Conhecer as organizações repressivas do Estado Novo (PIDE/PVDE, a censura).	- Análise do doc. 4, p. 93 do manual. - Análise de um documento presente no <i>emaze</i> “A Lição de Salazar”. - Análise dos diversos cartazes de propaganda presentes no <i>emaze</i> . - Visualização de um vídeo sobre as prisões do Estado Novo. - Sistematização de conhecimentos através da realização da tabela presente no guião. - Visualização de um testemunho de um preso político do Estado Novo. https://www.museudoaljube.pt/doc/fernando-vicente/	Zoom Manual Emaze Guião Museu do Aljube	Síncrono
			- Análise do Emaze previamente enviado aos alunos via <i>moodle</i> : https://www.emaze.com/@AOTFOTQRC/o-estado-novo - Esclarecimento de dúvidas com o docente da disciplina através do fórum do <i>moodle</i> .	<i>Moodle</i> /email	Assíncrono
Bibliografia: FERRO, Marc. (2007), <i>Sete Homens em Guerra</i> , Lisboa: Betrand Editora. GILBERT, Martin, (2009), <i>História do século XX</i> , Alfragider: Publicações D. Quixote. MATTOSO, José, (1998), <i>História de Portugal – O Estado Novo</i> , Lisboa: Editorial Estampa, volume 7. NETO, Helena; NETO, Jorge; SANTOS, Luís Abrantes; SANTOS, Luís Aguiar (2014) <i>História 9ºAno</i> , Carnaxide: Santillana. PIMENTEL, Irene Flunser, (2007), <i>A história da PIDE</i> , Rio de Mouro: Círculo de Leitores e Temas e Debates. ROSAS, Fernando; BRITO, J. M. Brandão de, (1996) <i>Dicionário de História do Estado Novo</i> , Lisboa: Bertrand Editora, volume II.					

Planificação de aula

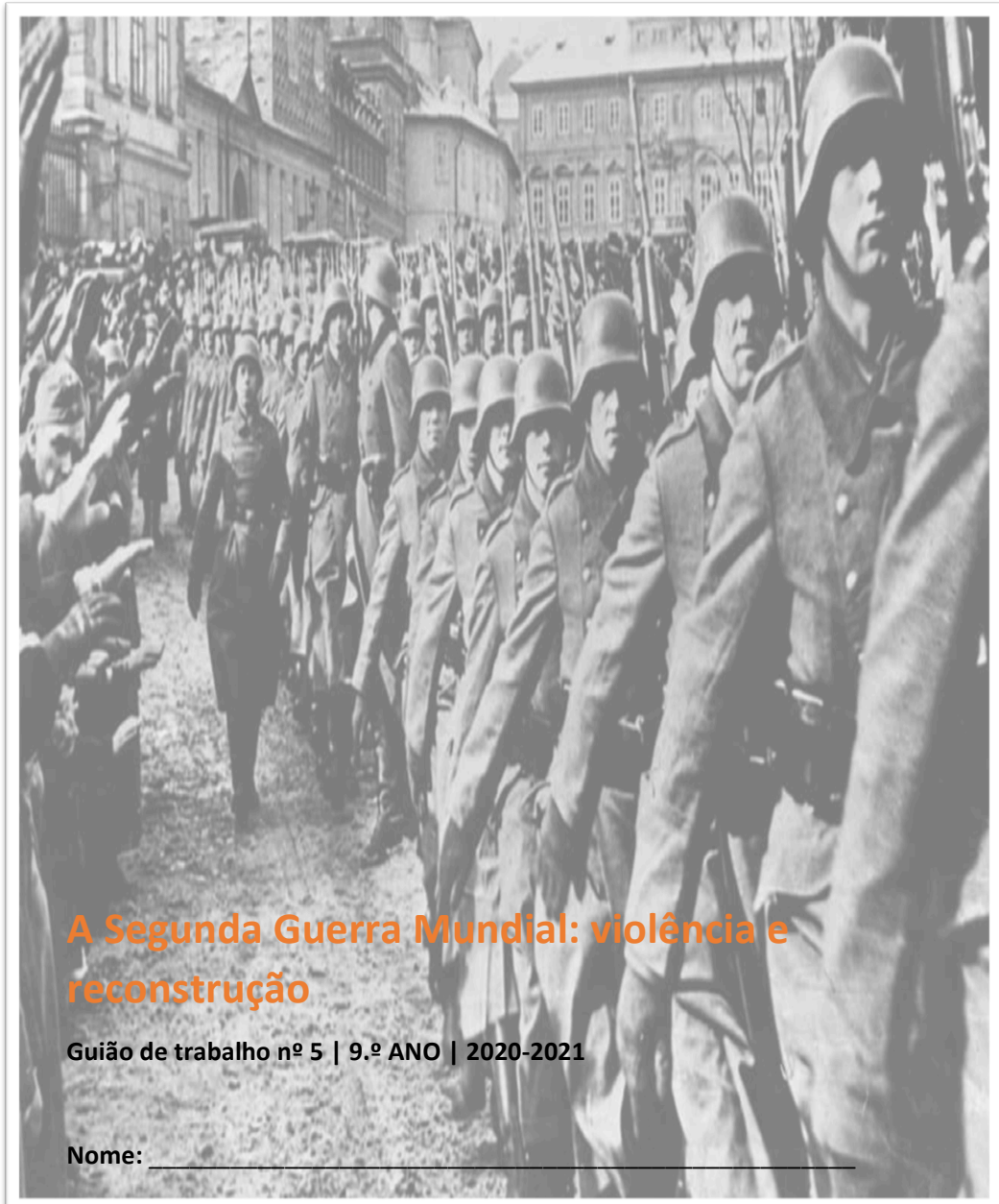
Turma: 9º Ano	Aula(s): nº	Duração: 90 minutos	Data: 28/04/2021	Ano lectivo: 2020/2021	
Sumário: A mundialização do conflito. Atividade de exploração das fases da II Guerra Mundial.					
Motivação: Vídeo, documentos fotográficos, QR Codes					
Conteúdos	Metas Curriculares	Aprendizagens relevantes	Atividades	Recursos	Tempo
A Mundialização da Guerra	- Explicitar as razões e importância da entrada da URSS e dos EUA na Segunda Guerra Mundial.	- Identificar o que foi a <i>Operação Barbarossa</i> ; - Perceber o motivo da entrada na guerra da URSS (Hitler rompe o Pacto Germano-Soviético) – a Alemanha passa a ter duas frentes de combate. - Perceber as razões que conduziram o Japão a atacar Pearl Harbour; - Identificar os motivos que levaram à participação dos EUA no conflito armado;	- Análise do documento 2, p. 118 do manual; - Análise de um mapa sobre a invasão alemã à URSS; - Análise de fotografias da época sobre a invasão alemã à URSS; - Visualização de um vídeo sobre o ataque japonês a Pearl Harbour; - Análise do documento “Porque combate a América?”, presente no prezi e na p. 119 do manual; - Análise de um mapa mundo para melhor compreender o conceito de mundialização do conflito; - Sistematização de conteúdos; - Realização de uma atividade (em grupo) de consolidação de conteúdos até então lecionados sobre a temática, através da exploração de <i>QR codes</i> espalhados no átrio da escola; - Realização dos exercícios (de sistematização e consolidação) associados aos <i>QR codes</i> presentes no Guião nº5; - Correção (em sala de aula) dos exercícios realizados na atividade;	Manual Prezi Prezi/Manual Prezi QR Codes Guião nº5	10’ 5’ 5’ 10’ 10’ 5’ 45’
			Bibliografia:		



Planificação de aula

DAVIES, Norman, (2008), *A Europa em Guerra*, Lisboa: Edições 70.
FERRO, Marc, (2007), *Sete Homens em Guerra*, Lisboa: Bertrand Editora.
GILBERT, Martin, (2009), *A Segunda Guerra Mundial*, Alfragide: Publicações D. Quixote.
GILBERT, Martin, (2009), *História do século XX*, Alfragide: Publicações D. Quixote.
HOBSBAWN, Eric, (2008), *A Era dos Extremos*, Barcarena: Editorial Presença.
NETO, Helena; NETO, Jorge; SANTOS, Luís Abrantes; SANTOS, Luís Aguiar (2014) *História 9ºAno*, Carnaxide: Santillana.

13. Guião 5 – 9º Ano contendo os exercícios referentes aos QR Codes



A Segunda Guerra Mundial: violência e reconstrução

Guião de trabalho nº 5 | 9.º ANO | 2020-2021

Nome: _____

Na **Unidade 5** vamos começar por abordar os motivos que conduziram ao início da II Guerra Mundial. Prosseguiremos com o estudo das principais fases que compuseram a Grande Guerra: o domínio alemão da Europa, a guerra no pacífico, a entrada dos EUA e da URSS na guerra. Iremos, igualmente, analisar o fim da guerra e as condições impostas à Alemanha e ao Japão, bem como o novo mapa político mundial. Estudaremos as consequências humanas e materiais da Grande Guerra bem como as atrocidades cometidas durante este período – o Holocausto.

Para aprenderes mais sobre estes conteúdos, realiza as várias etapas que preparámos para ti neste guião de trabalho.

O que preciso para completar esta fase do caminho?

- Guião nº 5;
- Material de escrita;
- Telemóvel (utilizar **SÓ** nos momentos de pesquisa indicados);
- PowerPoint (disponível no Moodle – palavra-chave:);
- Atenção e dedicação.

ETAPA 1

Após escutares a explicação do Professor sobre os antecedentes que conduziram à II Guerra Mundial e o rápido avanço alemão, realiza os seguintes exercícios:

1- Resolve os exercícios dos testes 35 e 36 do caderno de atividades.

ETAPA 2

Depois de ouvires a explicação do Professor sobre os principais acontecimentos ocorridos durante a II Guerra Mundial, realiza os seguintes exercícios:

1 – **Atividade:** Fases da II Guerra Mundial:

Pela escola encontram-se espalhados **QR codes** correspondentes a um momento relevante da II Grande Guerra. Explora cada um destes momentos e resolve as seguintes questões orientadoras:

1.1 Achas que Winston Churchill tinha razão em desconfiar de Hitler e dos resultados do Pacto de Munique? Justifica.

1.2 No Pacto de Munique, quais foram as cedências que as potências ocidentais fizeram à Alemanha nazi?

1.3 Relaciona o expansionismo alemão com a política do “espaço vital”.

1.4 Explica o êxito da tática alemã no início da guerra.

1.5 Qual foi o país que lutou, praticamente sozinho, contra a Alemanha de Hitler, apesar da violência dos ataques?

1.6 Por que razão a batalha de Estalinegrado, em 1942, foi decisiva para alterar o curso dos acontecimentos?

1.7 Que base naval americana foi atacada pelos japoneses em 1941?

1.8 A partir de 1941, a guerra mundializou-se. Explica porquê.

1.9 Durante a guerra existiram duas importantes coligações que se confrontaram. Refere os países que as compunham:

Países do Eixo: _____

Países Aliados: _____

2-Além do armamento tradicional, produziram-se novas armas na II Guerra Mundial. Quais? (utiliza o teu telemóvel de forma a pesquisares o armamento utilizado durante a guerra)

3- Escreve as definições correspondentes aos conceitos apresentados na tabela.

Eixo	
Guerra-relâmpago	
Resistência	
Kamikaze	
Dia D	

4- Resolve os exercícios dos testes 37 e 38 do caderno de atividades.

14. QR Codes – 9º Ano

QR Code 1:

1. **Lê o seguinte texto** e responde às questões **1.1, 1.2 e 1.3** do **Guião nº 5** (sempre que sentires necessidade podes recorrer à Internet para realizar pesquisas)

O Pacto de Munique

No norte da Checoslováquia situava-se o País dos Sudetas, cuja população era maioritariamente de origem alemã. Hitler reivindicava a sua integração na Alemanha. Para clarificar esta questão realizou-se, em setembro de 1938, em Munique, uma conferência em que participaram Hitler, Mussolini, Chamberlain (primeiro-ministro britânico) e Daladier (primeiro-ministro francês). Hitler acabaria por impor a sua vontade em troca da garantia de que respeitaria as restantes fronteiras checoslovacas – Pacto de Munique.

Em breve, porém, quando a Alemanha ocupou o resto da Checoslováquia (março de 1939), se verificaria que o Pacto de Munique fora para Hitler apenas uma forma de ganhar tempo para se preparar para a guerra. Nestes “anos de cegueira”, Winston Churchill foi uma das poucas vozes que se levantaram contra a política de cedência aos nazis, alertando para a necessidade de travar o expansionismo germânico. O futuro dar-lhe-ia razão.

QR Code 2:

2. **Observa a imagem e lê a legenda.** Responde à questão **1.4** do **Guião nº 5** (sempre que sentires necessidade podes recorrer à Internet para realizar pesquisas)



“A ofensiva alemã de 1 de setembro de 1939 na Polónia não foi uma repetição das tácticas da Primeira Guerra Mundial. (...) O método de Hitler foi o Blitzkrieg – guerra-relâmpago. (...) Se a Blitzkrieg veio, antes do mais, do céu, também veio por terra; primeiro, em vaga após vaga de infantaria motorizada, tanques ligeiros e autometralhadoras, avançando até tão longe quanto possível.”

GILBERT, Martin, (2009), *A Segunda Guerra Mundial*, Alfragide: Publicações D. Quixote.

QR Code 3:

3. **Assiste ao seguinte vídeo** e responde à questão **1.5** do **Guião**:

<https://ensina.rtp.pt/artigo/as-noites-de-londres-durante-a-batalha-de-inglaterra/>

QR Code 4:

4. **Observa a imagem.** Responde à questão **1.6** do **Guião nº 5** (sempre que sentires necessidade podes recorrer à Internet para realizar pesquisas)



Doc. 1 - Batalha de Estalinegrado.

QR Code 5:

5. Assiste ao seguinte vídeo e responde às questões 1.7, 1.8 e 1.9 do Guião:

<https://ensina.rtp.pt/artigo/a-declaracao-de-guerra-dos-eua-ao-japao/>

QR Code 6:

6. Observa as seguintes imagens e responde à questão 2 do Guião.



Doc. 1 - Avião da Luftwaffe



Doc.2 - A Bomba Atómica em Hiroshima.

9º ANO

HISTÓRIA

Trabalho Portefólio 3º Período

Este período terá de realizar um trabalho diferente para o teu portefólio:

1º- Escolhe um dos filmes ou um episódio de uma das séries presentes na lista abaixo enunciada.

2º- Visualiza o filme/episódio escolhido.

3º - Redige uma pequena sinopse do filme/episódio escolhido (resumo da história, principais personagens...)

4º- Elabora com base nos conhecimentos que adquiriste nas aulas de História, um texto crítico sobre o filme/episódio escolhido relacionando com a matéria em estudo (por exemplo: contextualiza a época retratada no filme/episódio; refere se consideras que o filme apresenta os acontecimentos históricos de forma correta ou se é influenciado por questões de marketing cinematográfico ou até questões políticas...)

O teu trabalho deve ter a seguinte estrutura:

- Título
- Sinopse
- Texto crítico
- Pequena conclusão
- Bibliografia/webgrafia

Podes apresentar o teu trabalho no formato que entenderes. Tenta ser criativo!

Lista de filmes ou séries sugeridas:

Tema 1 – II Guerra Mundial

- The Pianist - O pianista (2002), Roman Polansky
- Schindler's list - A lista de Shindler (1993), Steven Spielberg
- Saving Private Ryan - O resgate do soldado Ryan (1998), Steven Spielberg
- Pearl Harbour (2001), Michael Bay
- Life is beauty – A vida é bela (1997), Roberto Benigni
- Midway – Batalha em alto mar (2019), Roland Emmerich
- Dunkirk - (2017), Christopher Nolan
- Darkest hour – A hora mais negra (2017), Joe Wright
- The Kings speech – O discurso do Rei (2010), Tom Hooper
- The monuments men – Os caçadores de tesouros (2014), George Clooney
- O herói de Hacksaw Ridge - (2016), Mel Gibson
- Os meninos que enganavam os nazis (2017), Christian Duguay
- O jogo da imitação (2014), Morten Tyldum
- Operação Valquíria (2008), Bryan Singer
- O inimigo às portas (20010,) Jean- Jacques Annaud
- A rapariga que roubava livros (2013), Brian Percival
- O corajoso coração de Irena Sendler (2009), John Kent Harrison
- O rapaz de pijama às riscas (2008), Mark Herman
- Defiance – Resistentes (2008) – Edward Zwick
- The Band of Brothers - Irmãos de armas (2001), Tom Hanks
- A queda (2004), Adam McKay
- O Julgamento de Nuremberga (2000), Yves Simoneau
- O fotógrafo de Mauthausen (2018), Mar Targarona
- Operation finale – Operação Final (2018) – Chris Weitz
- Empire of the sun - Império do Sol (1987) - Steven Spielberg

Tema 2: A Guerra Fria

- Bridge of spies - A Ponte dos Espiões (2015) – Steven Spielberg
- Green Book - Um Guia para a Vida (2018) – Peter Farrelly
- Hidden Figures – Elementos Secretos (2016) – Theodore Melfi

Lista de filmes ou séries sugeridas:

Tema 1 – II Guerra Mundial

- The Pianist - O pianista (2002), Roman Polansky
- Schindler's list - A lista de Shindler (1993), Steven Spielberg
- Saving Private Ryan - O resgate do soldado Ryan (1998), Steven Spielberg
- Pearl Harbour (2001), Michael Bay
- Life is beauty – A vida é bela (1997), Roberto Benigni
- Midway – Batalha em alto mar (2019), Roland Emmerich
- Dunkirk - (2017), Christopher Nolan
- Darkest hour – A hora mais negra (2017), Joe Wright
- The Kings speech – O discurso do Rei (2010), Tom Hooper
- The monuments men – Os caçadores de tesouros (2014), George Clooney
- O herói de Hacksaw Ridge - (2016), Mel Gibson
- Os meninos que enganavam os nazis (2017), Christian Duguay
- O jogo da imitação (2014), Morten Tyldum
- Operação Valquíria (2008), Bryan Singer
- O inimigo às portas (20010,) Jean- Jacques Annaud
- A rapariga que roubava livros (2013), Brian Percival
- O corajoso coração de Irena Sendler (2009), John Kent Harrison
- O rapaz de pijama às riscas (2008), Mark Herman
- Defiance – Resistentes (2008) – Edward Zwick
- The Band of Brothers - Irmãos de armas (2001), Tom Hanks
- A queda (2004), Adam McKay
- O Julgamento de Nuremberga (2000), Yves Simoneau
- O fotógrafo de Mauthausen (2018), Mar Targarona
- Operation finale – Operação Final (2018) – Chris Weitz
- Empire of the sun - Império do Sol (1987) - Steven Spielberg

Tema 2: A Guerra Fria

- Bridge of spies - A Ponte dos Espiões (2015) – Steven Spielberg
- Green Book - Um Guia para a Vida (2018) – Peter Farrelly
- Hidden Figures – Elementos Secretos (2016) – Theodore Melfi



Ficha de Trabalho nº 1

Aluno: _____
Nº: _____Turma: 9º _____
Data: _____

1. Lê atentamente os seguintes documentos:

Documento 1O Fascismo

“O fascismo nega que a maioria, só pelo facto de ser maioria, possa dirigir as sociedades humanas; nega que essa maioria possa governar graças a consultas eleitorais periódicas. (...) O fascismo recusa, na democracia, a absurda mentira da igualdade política (...). Para o fascista tudo está no Estado, nada do que é humano ou espiritual existe fora do Estado. Nesse sentido o fascismo é totalitário (...). Nem partidos políticos, nem indivíduos podem existir fora do Estado. Por consequência, o fascismo opõe-se ao socialismo e é inimigo do sindicalismo (...).”

Mussolini, *A doutrina do fascismo*, 1930

Documento 2Poderes do Duce (1925)

“[O Duce] é nomeado e exonerado pelo rei, perante o qual ele é o responsável pela orientação política geral do Governo; ele é a encarnação suprema do poder executivo; ele escolhe os seus ministros que são responsáveis perante o rei, mas também para com ele; ele decide o número de ministérios e pode acumular várias pastas; [...] as Câmaras não podem abordar qualquer questão sem o seu acordo prévio [...]. Quem atente contra a vida, a integridade física ou a liberdade do Chefe do Governo é passível de uma reclusão nunca inferior a quinze anos e, em caso de um atentado fatal, será punido com a pena de morte. Quem ofender o Chefe do Governo com atos ou palavras é punido com uma pena de reclusão de seis a trinta meses.

Lei italiana de 24 de Dezembro de 1925

1.1 A partir do documento 1, identifica dois dos princípios ideológicos do regime fascista.

1.2 Explica a ascensão de Mussolini ao poder.

1.3 Com base no documento 2, mostra de que forma a lei italiana de 1925 (Doc.2) favoreceu a consolidação do fascismo.

1.4 Preenche os espaços em branco do texto seguinte (ouve com atenção os áudios do PowerPoint sobre a emergência dos autoritarismos) :

- a) O Estado _____ define-se, antes de mais, pela oposição firme, ao _____, à _____ e ao _____. O _____ entende que acima do indivíduo está o interesse da colectividade, a grandeza da _____ e a supremacia do _____.
- b) No controlo das mentes e das vontades muito investiu o Estado totalitário fascista. Uma gigantesca máquina de _____, apoiada nas então modernas técnicas audiovisuais, promoveu o _____, publicitou as realizações do regime e submeteu a cultura a critérios _____ e até racistas. Grandiosas _____, onde avultavam as paradas, os uniformes e os estandartes, foram alvo de uma cuidada encenação teatral que galvanizava as multidões.
- c) A _____, exercida pelas milícias armadas e pela polícia política, afigurou-se decisiva para garantir o _____ e a sobrevivência do _____.

Critérios Específicos de Avaliação

Questão 1.1.....10 pontos

Competências	Pontos
Aplicação do conhecimento adquirido em diferentes contextos históricos	8
Análise e interpretação de factos e conteúdos presentes no documento	2

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
Conteúdos	4	Identifica de forma clara de dois dos princípios ideológicos do regime fascista, de entre os seguintes: - Anti-parlamentarismo; - O totalitarismo; - A existência de um único partido; - O corporativismo; - A oposição ao socialismo e ao comunismo porque assentam na luta de classes que conduz a divisões e enfraquecimento do corpo social (do Estado).	8
	3	Refere de forma completa um dos princípios ideológicos do fascismo e, de forma incompleta, outras das características do regime. Utilização adequada da terminologia específica da disciplina.	6
	2	Refere de forma completa apenas um dos princípios ideológicos do fascismo. Ou Refere dois dos princípios ideológicos do regime de forma incompleta. Utilização nem sempre adequada da terminologia da disciplina.	4
	1	Refere de forma incompleta apenas um dos princípios ideológicos do fascismo. Ou Identifica de forma muito genérica dois princípios ideológicos do regime fascista. Utilização pouco rigorosa da terminologia da disciplina.	2
Interpretação do Documento	2	Integra informação ou excertos relevantes do documento 1 para fundamentar os dois princípios ideológicos do regime fascista.	2
	1	Integra, de forma incompleta, informação ou excertos do documento 1 para fundamentar um dos princípios ideológicos do regimes fascista.	1

Questão 1.2.....10 pontos

Competências	Pontos
Aplicação do conhecimento adquirido em diferentes contextos históricos	8
Espírito de síntese e resumo	2

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
Conteúdos	4	Explica de forma clara as duas fases que compuseram a ascensão de Mussolini ao poder: - Antecedentes e motivos da emergência dos partidos de Extrema-direita (crise económica; consequência da 1ª Guerra Mundial; medo do bolchevismo; instabilidade social); - A ação das milícias armadas (camisas negras); - A Marcha sobre Roma; - As eleições de 1924;	8
	3	Refere de forma completa uma das principais fases de ascensão de Mussolini ao poder, bem como os antecedentes.	6
	2	Refere de forma completa apenas uma das fases de ascensão de Mussolini ao poder, não refere os antecedentes. Ou Refere, de forma incompleta, as duas fases de ascensão de Mussolini, não refere os antecedentes.	4
	1	Refere de forma incompleta apenas uma das fases de ascensão de Mussolini, não refere os antecedentes; Ou Identifica de forma muito genérica as duas fases que levaram Mussolini ao poder.	2
Espírito de síntese e resumo	2	Apresenta de forma resumida, utilizando de forma adequada a terminologia da disciplina o requerido pela questão.	2
	1	Apresenta de forma confusa e com pouco espírito de síntese os conteúdos requeridos pela questão.	1

Questão 1.3.....6 pontos

Resposta:

- Todos os poderes se encontram reunidos na mãos de Mussolini: “ele é a encarnação suprema do poder executivo; ele escolhe os seus ministros que são responsáveis perante o rei, mas também para com ele; ele decide o número de ministérios e pode acumular várias pastas;”
- Ninguém poderia insultar o chefe sob pena de prisão;
- Nada seria decidido sem o seu consentimento prévio;

Competências: Análise e interpretação de factos e conteúdos presentes no documento.

Questão 1.4.....14 pontos

Resposta:

- a) O Estado **totalitário fascista** define-se, antes de mais, pela oposição firme, ao **liberalismo**, à **democracia parlamentar** e ao **socialismo**. O **fascismo** entende que acima do indivíduo está o interesse da colectividade, a grandeza da **Nação** e a supremacia do **Estado**.
- b) No controlo das mentes e das vontades muito investiu o Estado totalitário fascista. Uma gigantesca máquina de **propaganda**, apoiada nas então modernas técnicas audiovisuais, promoveu o **culto do chefe**, publicitou as realizações do regime e submeteu a cultura a critérios **nacionalistas** e até racistas. Grandiosas **manifestações**, onde avultavam as paradas, os uniformes e os estandartes, foram alvo de uma cuidada encenação teatral que galvanizava as multidões.
- c) A **repressão policial**, exercida pelas milícias armadas e pela polícia política, afigurou-se decisiva para garantir o **controlo da sociedade** e a sobrevivência do **totalitarismo**.

Competências: Domínio do vocabulário e dos conceitos operatórios da disciplina.

17. *Link dos Prezi:*

- A II Guerra Mundial – 1ª Fase:

<https://prezi.com/view/UlhLvyNVUBG5qifpgk6o/>

- A II Guerra Mundial – 2ª Fase:

<https://prezi.com/view/AToYAitedmTS4mq3vLVZ/>

- A II Guerra Mundial – 3ª Fase:

<https://prezi.com/view/U8An4tTQQ0A3xWLoGF9J/>

18. *Link dos Inquéritos*

8º Ano:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfZMNZRPQqZAP78cT2Z4OMIDrm8G2](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfZMNZRPQqZAP78cT2Z4OMIDrm8G2VpwUYAI_4b7W53pkscbQ/viewform?usp=sf_link)

[VpwUYAI_4b7W53pkscbQ/viewform?usp=sf_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfZMNZRPQqZAP78cT2Z4OMIDrm8G2VpwUYAI_4b7W53pkscbQ/viewform?usp=sf_link)

9º Ano:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfZMNZRPQqZAP78cT2Z4OMIDrm8G2](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfZMNZRPQqZAP78cT2Z4OMIDrm8G2VpwUYAI_4b7W53pkscbQ/viewform?usp=sf_link)

[VpwUYAI_4b7W53pkscbQ/viewform?usp=sf_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfZMNZRPQqZAP78cT2Z4OMIDrm8G2VpwUYAI_4b7W53pkscbQ/viewform?usp=sf_link)

19. O Moodle no 9ºY

As minhas disciplinas > HIST9 > Tópico 8 > Fórum - 9ºD

Fórum -

O Fórum serve para esclareceres as tuas dúvidas com o professor e para discutires ideias sobre a matéria com os teus colegas.
Qualquer dúvida não hesites em contactar o professor.

[Criar um novo tópico](#)

Tópico	Iniciado por	Última mensagem ↓	Respostas	Subscrever
☆ Ato colonial			0	<input type="checkbox"/>
☆ Entrega das páginas do caderno de atividades			2	<input checked="" type="checkbox"/>
☆ Exercício Caderno de Atividades		Elise Cardoso 9 mar 2021	1	<input checked="" type="checkbox"/>
☆ Ascensão de Mussolini		Elise Cardoso 7 mar 2021	1	<input checked="" type="checkbox"/>
☆ Enquadramento de massas		Elise Cardoso 7 mar 2021	1	<input checked="" type="checkbox"/>
☆ Mais informações sobre as tarefas a realizar	Elise Cardoso 26 fev 2021	Elise Cardoso 26 fev 2021	0	<input checked="" type="checkbox"/>

Navegação

- Painel do utilizador
- Página inicial do site
- Páginas do site
- As minhas disciplinas
 - HIST9
 - Participantes
 - Competencies
 - Pauta
 - Geral
 - CONSOLIDAÇÃO_HISTÓRIA
 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
 - E-PORTEFÓLIO
 - ENTREGA DE TAREFAS
 - Tópico 5
 - Tópico 6
 - Tópico 7
 - Tópico 8
 - Guião nº 4
 - A emergência e consolidação dos

Imagem 9 - O Fórum do 9ºY

Português - Portugal (pt) Elise Cardoso

SALESIANOS História 9º Ano - 3 ...

Navegação do teste

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Terminar tentativa

[Iniciar nova pré-visualização](#)

Pergunta 8
Por responder
Nota de 10,00

Marcar pergunta Editar pergunta

Ordena por ordem cronológica os seguintes acontecimentos:

3.	Arraste a resposta para aqui	Derrota dos japoneses na batalha de Midway.
2.	Arraste a resposta para aqui	Invasão da Manchúria pelo Japão.
1.	Arraste a resposta para aqui	Celebração dos Acordos de Munique.
5.	Arraste a resposta para aqui	Conquista da Etiópia pela Itália.
6.	Arraste a resposta para aqui	Chegada ao poder de Hitler.
4.	Arraste a resposta para aqui	Invasão da Polónia pela Alemanha Nazi.

[Previous page](#)

[Next page](#)

Navegação

- Painel do utilizador
- Página inicial do site
- Páginas do site
- As minhas disciplinas
 - HIST9
 - Participantes
 - Competencies
 - Pauta
 - Geral

Imagem 10 - Uma das modalidades de questões realizadas no Quiz realizado ao 9ºY

Português - Portugal (pt) Elise Cardoso

SALESIANOS DE LISBOA **História 9º Ano - 3 ...**

Pergunta 1
Por responder
Nota de 10,00
Marcar pergunta
Editar pergunta

A França e a Inglaterra, tentando apaziguar Hitler, celebraram com ele...

- a. O Pacto de Não Agressão (setembro de 1939), assegurando a neutralidade da Europa Ocidental.
- b. O Pacto de Munique (setembro de 1940), cedendo-lhe ainda parte da Áustria.
- c. O Pacto de Munique (setembro de 1938), cedendo-lhe parte da Checoslováquia.
- d. O Pacto de Não Agressão (setembro de 1938), cedendo-lhe parte da Polónia.

Next page

PREVIOUS ACTIVITY
A II Guerra Mundial - A guerra na Europa (1ªFase)

NEXT ACTIVITY
II GUERRA MUNDIAL - IO

Ir para...

Navegação do teste

1 2 3 4 5 6 7 8
9 10

Terminar tentativa
Iniciar nova pré-visualização

Navegação

- Painel do utilizador
- Página inicial do site
- Páginas do site
- As minhas disciplinas
 - HIST9
 - Participantes
 - Competencies
 - Pauta
 - Geral

Imagem 11 - Questão de escolha múltipla presente no *Quiz* realizado ao 9ºY

As minhas disciplinas > HIST9 > Tópico 8 > Ficha - Fascismo

Ficha - Fascismo 9

Após veres com atenção o PowerPoint/vídeo sobre o fascismo italiano resolve a seguinte ficha.

Podes colocar no mesmo ficheiro Word a resolução às atividades 1, 2 e 3 presentes no PowerPoint.

Qualquer dúvida que tenhas não hesites em contactar o professor através do **Forúm** ou do **email**.

Ficha dos fascismos 9ºY 26 fevereiro 2021, 21:44

Estado da atividade

Oculto para os alunos	Não
Número de alunos	0
Número de trabalhos submetidos	0
Requerem avaliação	0
Data limite para submeter trabalhos	segunda, 8 março 2021, 00:00
Tempo restante	Terminou o prazo para submeter o trabalho

Ver/Avaliar trabalhos Nota

Navegação

- Painel do utilizador
- Página inicial do site
- Páginas do site
- As minhas disciplinas
 - HIST9
 - Participantes
 - Competencies
 - Pauta
 - Geral
 - CONSOLIDAÇÃO_HISTÓRIA
 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
 - E-PORTEFÓLIO
 - ENTREGA DE TAREFAS
 - Tópico 5
 - Tópico 6
 - Tópico 7
 - Tópico 8
 - Guião nº 4
 - A emergência e consolidação dos Fascismos nas déca...

Imagem 12 - Explicação da atividade a resolver em momento assíncrono pelos alunos do 9ºY.