

**“Eu sabia que não era real!” – A Importância das
Competências Digitais dos Alunos na Disciplina de
História: Navegação e Processamento de Informação**

Ana Sofia Martins Mendes

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

Versão corrigida e melhorada após defesa pública

Junho, 2025

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Susana Paiva Moreira Batista, professora da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa. A supervisão da prática de ensino foi da responsabilidade da Professora Sofia Condessa, docente de História na Escola Secundária de Cacilhas-Tejo, no ano letivo 2023/2024, em Almada.

AGRADECIMENTOS

Começo estes agradecimentos por recordar a criança que brincava aos professores e que com catorze anos decidi, convictamente, ser professora de História. Apesar das vicissitudes, conseguimos!

À minha orientadora, a Professora Susana Batista, por toda a atenção e compreensão durante a realização deste relatório de estágio. O seu acompanhamento e orientação foram cruciais para a sua concretização.

A todos os professores com quem me cruzei no meu percurso académico, em especial à Professora Raquel Pereira Henriques, pelo empenho e disposição para nos ajudar que sempre demonstrou.

De igual forma, aos colegas de mestrado, pela solidariedade e partilha em horas de angústia e não só. Em especial, à minha colega de estágio, a Ana Luísa, pela interajuda, pelas viagens de regresso a casa em que partilhávamos preocupações e criávamos uma bonita amizade.

À Professora Sofia Condessa, que esteve sempre presente no decorrer do estágio, incentivando-nos a sermos melhores profissionais e que me demonstrou que o ensino não é sobre nós – é sobre os alunos.

Aos alunos e alunas que acompanhei e que tiveram paciência comigo (e vice-versa).

Aos meus avós, que apesar de já não verem a concretização deste trabalho, orgulhosamente diziam “a minha neta vai ser professora”.

Agradecer, por fim, aos meus pais, Paula Martins e Luís Mendes, por sempre me incentivarem a estudar e entenderem a importância da formação. Ao meu irmão, Luís Henrique Mendes, por demonstrar-me que não importam as adversidades, porque com esforço conseguimos sempre. Ao Igor, à Beatriz e à Carlota, por estarem sempre lá para mim, por me ouvirem durante horas sobre algo que nada lhes diz e mesmo assim terem sempre algo para dizer. Ao Pedro, por relativizar todas as minhas inseguranças e preocupações e estar sempre disponível para ajudar. À Hina, a minha companheira de quatro patas e de sessões de sonecas.

A todos que, de uma forma ou outra, contribuíram para a realização deste relatório de estágio, o meu obrigada.

RESUMO

Há cinquenta anos era impensável imaginar um recreio escolar sem brincadeiras e jogos tradicionais. Contudo, a realidade atual passa, muitas vezes, pela observação de pequenos (e grandes) dispositivos nas mãos das nossas crianças e jovens, utilizando-os para se entreterem, comunicarem e procurarem informação. O digital tomou conta do nosso cotidiano e, conseqüentemente, das nossas salas de aula. Embora esta transformação já estivesse em curso, a pandemia COVID-19 veio fomentar a nossa percepção e utilização das tecnologias digitais nas escolas.

Este relatório de estágio pretende focar-se nas competências digitais – ferramentas e conhecimentos que permitem executar tarefas *online*, incorporando uma dimensão funcional (utilização dos dispositivos) e uma crítica (avaliação, análise, interpretação e consciência do impacto dessa mesma utilização) – dos alunos e como estas poderão impactar o ensino da disciplina de História. De igual modo, procurou-se refletir sobre práticas pedagógicas relacionadas com o digital e qual o seu impacto no trabalho do professor. No que concerne às competências digitais, optou-se pelo foco no domínio da navegação e processamento de informação, por se considerar que se relaciona melhor com a disciplina de História. Para atingir esse fim foi realizado um questionário com o propósito de aferir o que os alunos declaram saber sobre as suas competências digitais e posteriormente aplicadas tarefas performativas onde os alunos deveriam demonstrar o que efetivamente sabem fazer.

Os resultados, tal como a literatura, demonstram que os alunos sabem fazer menos do que aquilo que declaram saber. Exemplo disso, é conseguirem detetar *sítios web* menos confiáveis, mas continuarem a utilizá-los nos trabalhos de pesquisa. Outro, é afirmarem saber escolher as palavras-chave corretas, mas depois poucos conseguirem fazê-lo corretamente, sobretudo temporal e espacialmente. Assim, considera-se que o caminho para capacitar os nossos alunos a nível digital é ainda longo e que é necessário apostar no fomento das competências digitais.

Palavras-chave: Ensino de História; Cidadania Digital; Literacia Digital; Desinformação; Competências Digitais; Navegação e Processamento de Informação.

ABSTRACT

Fifty years ago, it was unthinkable to imagine a school playground without traditional games. However, today's reality often involves seeing small (and large) devices in the hands of our children and youth, using them to entertain themselves, communicate and search for information. Digital has taken over our daily lives and, consequently, our classrooms. Although this transformation was already underway, the COVID-19 pandemic has boosted our perception and use of digital technologies in schools.

This internship report aims to focus on students' digital skills - tools and knowledge that allow them to perform tasks online, incorporating a functional dimension (use of the devices) and a critical one (evaluation, analysis, interpretation and awareness of the impact of that same use) - and how these might impact the teaching of History. Likewise, we sought to reflect on pedagogical practices related to digital and how they impact teaching. As far as digital competences are concerned, we chose to focus on the domain of navigation and information processing, as it is considered to be better related to the subject of History. In order to achieve this, a questionnaire was carried out to gauge what the students said they knew about their digital skills, and then performative tasks were applied in which the students had to demonstrate what they actually knew.

The results, as the literature, show that students know how to do less than they claimed. An example of this is being able to detect less reliable websites but continuing to use them in their research work. Another example is that they claim to know how to choose the right keywords, but then few manage to do it correctly, especially in terms of time and space. We therefore believe that there is still a long way to go to empower our students digitally and that we need to focus on fostering digital competences.

Keywords: History Teaching; Digital Citizenship; Digital Literacy; Disinformation; Digital Skills; Information Navigation and Processing Skills.

LISTA DE FIGURAS, TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1. Tabela descritiva da amostra

Tabela 2. Frequência de utilização de *smartphone* por ano de nascimento

Tabela 3. Frequência de utilização do computador por género

Figura 1. Acesso diário à *internet* por dispositivos

Tabela 4. Tempo passado *online* durante um dia de semana em tempo escolar

Tabela 5. Respostas dos alunos à primeira tarefa conforme o género

Tabela 6. Respostas dos alunos sobre saber usar funções avançadas de procura nos motores de busca

Tabela 7. Como os alunos consideraram o intervalo de tempo solicitado na pesquisa conforme o género

Tabela 8. Classificação dos alunos dos *sítios web* menos confiáveis

Tabela 9. Classificação dos alunos dos *sítios web* mais confiáveis

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APH. *Associação de Professores de História*
CFAE. *Centros de Formação e Associação de Escolas*
CTEM. *Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática*
DigComp. *Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos*
DigCompEdu. *Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*
ESCT. *Escola Secundária de Cacilhas-Tejo*
HCA. *História da Cultura e das Artes*
IA. *Inteligência Artificial*
PADDE. *Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola*
PASEO. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*
PEE. *Plano Educativo da Escola*
PES. *Prática de Ensino Supervisionada*
PLA. *Português Língua de Acolhimento*
PTE. *Plano Tecnológico da Educação*
TDIC. *Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação*
TIC. *Tecnologias da Informação e Comunicação*

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – COMPETÊNCIAS DIGITAIS EM HISTÓRIA	7
I.1. DO ANALÓGICO AO DIGITAL: INICIATIVAS E LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DIGITAL EM PORTUGAL	7
I.2. O CONTEXTO: DA DESORDEM DA INFORMAÇÃO AO MITO DOS "NATIVOS DIGITAIS"	11
I.3. A NECESSIDADE DE EDUCAR OS NOSSOS JOVENS – A CIDADANIA E SOCIEDADE DIGITAL	15
I.4. CLARIFICANDO CONCEITOS: A LITERACIA E AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS	19
I.5. OS PRIMÓRDIOS DAS RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS	22
I.6. APRENDER E ENSINAR HISTÓRIA: ALÉM DA MEMORIZAÇÃO E DA FACTOLOGIA.	23
I.7. ENSINAR HISTÓRIA NA ERA DIGITAL: POTENCIALIDADES E CONTRADIÇÕES	26
I.8. ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DAS COMPETÊNCIAS DIGITAIS EM HISTÓRIA E PROMOÇÃO DE UMA CIDADANIA DIGITAL.....	28
CAPÍTULO II – A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	30
II.1. ESTRATÉGIA DIDÁTICA E METODOLÓGICA	31
II.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DAS TURMAS	34
CAPÍTULO III – AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOS ALUNOS: RESULTADOS E REFLEXÕES	38
III.1. AS POTENCIALIDADES DA IA GENERATIVA PARA TRABALHAR O SENTIDO CRÍTICO EM HISTÓRIA	38
III.2. POTENCIALIDADES DE ATIVIDADES COM TECNOLOGIAS DIGITAIS – HISTÓRIA E CULTURA DAS ARTES	41
III.3. POTENCIALIDADES DE ATIVIDADES COM TECNOLOGIAS DIGITAIS – HISTÓRIA	44
III.4. AS (IN)COMPETÊNCIAS DOS ALUNOS DE HISTÓRIA	45
III.4.1. ACESSO À <i>INTERNET</i>	47
III.4.2. O DOMÍNIO DE NAVEGAÇÃO E PROCESSAMENTO DE INFORMAÇÃO	49
REFLEXÕES FINAIS.....	52

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
LISTA DE ANEXOS	1
ANEXOS.....	i

INTRODUÇÃO

Construir a sociedade digital que queremos é também construir uma verdadeira cidadania digital, na qual os cidadãos não são condicionados por desinformação ou por comportamentos abusivos. Uma sociedade em que os cidadãos têm as ferramentas necessárias para lidar criticamente com grandes volumes de informação, e com base nisso tomar decisões de forma livre e consciente. Uma sociedade em que os cidadãos utilizam a tecnologia, não apenas para entretenimento, mas para resolver problemas práticos do dia a dia (...) – Intervenção da antiga Ministra de Estado e da Presidência, Mariana Vieira da Silva, na Conferência Anual de Segurança C-Days 2020 (Silva, 2020).

A intervenção da ex-Ministra de Estado e da Presidência, na Conferência Anual de Segurança C-Days 2020, sublinha a importância de desenvolver competências que permitam distinguir, num contexto digital, a informação verídica da falsa, promovendo a autonomia e a consciência individual. Estas características estão em consonância com os objetivos definidos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), visto que se entende que as competências adquiridas pelos alunos devem ser uma combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes que os deverão preparar para a cidadania (Martins, 2017).

Se outrora, o acesso ao conhecimento constituía um mecanismo de distinção social, sendo a escola a principal fonte de aquisição, numa sociedade cada vez mais digital, a obtenção e a aplicação eficaz destas competências emergem como outro fator distintivo. Num contexto em que a informação existe em abundância, a diferenciação é feita no saber encontrar, seleccionar e avaliar a mesma (Dias-Trindade & Carvalho, 2019; Locastre & Júnior, 2022; Dias-Trindade & Moreira, 2019). Estas competências subentendem o conhecimento crítico dos ambientes e conteúdos digitais e quais os seus impactos no quotidiano do indivíduo. É neste sentido que a escola, tal como mencionado no PASEO, é um “ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar” (Martins, 2017, p. 7), assumindo um papel de relevo na formação de cidadãos capacitados para navegar o digital de forma crítica e eficiente (Batista & Brito, 2020; Dias-Trindade et al., 2016).

Para alcançar este objetivo, é necessário que os sistemas de ensino estejam atualizados, implementando medidas eficazes para assegurar que os alunos concluam a escolaridade

obrigatória dotados dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes necessários para navegar *online*. O PASEO sublinha a relevância deste desafio ao afirmar que

“as conexões entre o indivíduo e a sociedade e, concomitantemente, entre o passado e o futuro, colocam à educação e à escola múltiplos desafios que suscitam diversas questões. Por exemplo, saber como podem os sistemas educativos contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia.” (Martins, 2017, p.7).

Nesse sentido, a escola atravessa hoje uma necessidade de mudança no seu paradigma. O novo desafio da educação contemporânea passa pela integração da tecnologia digital nas estruturas e práticas escolares. Este é um campo em constante transformação, exigindo das instituições educativas – e do corpo docente – uma abordagem dinâmica e proativa para acompanhar as mudanças tecnológicas e sociais (Graça et al., 2021a).

Com esta problemática em mente, o desenvolvimento de competências digitais tem assumido um papel de destaque nos sistemas de ensino por todo o mundo. Exemplos disto são medidas educativas e políticas públicas que tentam fomentar a sua aplicação em contexto escolar. No caso português, a primeira medida é datada da década de oitenta, com a criação do Projeto Minerva (Corrêa et al., 2020). Por outro lado, a pandemia da COVID-19 veio exacerbar a necessidade da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ao enfatizar as disparidades existentes, tanto em termos dos recursos disponíveis para os alunos, como no que concerne às suas competências digitais. A mudança repentina da sala de aula presencial para o chamado ensino remoto de emergência revelou as fragilidades estruturais, mas também as das competências dos nossos alunos e professores (Cosme, 2022; Pedro, 2011; Rodrigues et al., 2021).

Nesse contexto, a utilização das TDIC constitui-se uma ferramenta útil aos professores, já que é propícia a criar ambientes de aprendizagem mais motivadores e criativos, integrando dispositivos e plataformas digitais que já fazem parte do quotidiano dos jovens (Dias-Trindade & Ferreira, 2020; Dias-Trindade & Moreira, 2019). Não obstante, é igualmente necessário falar sobre os pontos negativos da sua utilização excessiva, também explorado neste trabalho. Assim, a questão das competências digitais não se deverá focar só nos alunos (não obstante o objeto de estudo desta investigação serem eles), mas também nos próprios docentes, já que estas competências são necessárias para o desempenho eficaz da sua função (*ibid.*).

No que diz respeito à utilização das TDIC no trabalho docente, o caso português configura-se pela utilização destas ferramentas no seu trabalho individual, ou seja, na preparação e planificação das aulas e na classificação e avaliação dos desempenhos dos alunos (Pedro, 2011; Dias-Trindade & Ferreira, 2020). Relativamente à sua utilização em sala de aula, os níveis revelam-se baixos, quer no estudo de Neuza Pedro em 2011, quer num de 2020 da autoria de Dias-Trindade e Ferreira. Neste último, o estudo-piloto revela que os professores apresentam, em geral, níveis mínimos de competências digitais, não obstante a autopercepção moderada apresentada por Neuza Pedro em 2011. Os próprios professores reconhecem possuir somente conhecimentos básicos, limitando significativamente a sua capacidade de atuação em ambientes educativos digitais. Este paradigma sublinha a urgência de promover formação contínua para dotar os docentes de competências adequadas às exigências do ensino digital, especialmente porque, existindo um grau de proficiência favorável dos professores, a utilização das tecnologias será igualmente mais elevada (Pedro, 2011; Corrêa et al., 2020).

Enquanto professores do ensino básico e secundário, lecionamos a jovens que cresceram imersos no mundo digital, o que muitas vezes nos leva a presumir que possuem as competências digitais necessárias para aplicar em contexto escolar. Contudo, a literatura demonstra que esta suposição é errónea, já que “crianças e jovens nasceram em tempos digitais, mas não se nasce digital” (Ponte, 2020, p. 8). Esta discrepância revela a necessidade de estabelecer uma ligação entre o ambiente digital- e as exigências do ambiente escolar (Livingstone et al., 2018; Bennett, 2008). Em resposta, muitos sistemas educativos têm explorado as potencialidades das estratégias digitais como um meio de promover uma educação mais integrada, significativa e ajustada às exigências da sociedade (Dias-Trindade & Carvalho, 2019; Corrêa et al., 2020). Estas iniciativas destacam-se como pilares essenciais para a preparação dos jovens, não somente para o seu sucesso escolar, mas também para a participação plena e responsável enquanto cidadãos digitais.

Este relatório visa investigar as competências digitais dos alunos e a sua relação específica com a disciplina de História. Importa salientar que este se caracteriza como um caso particular, dado que é realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), com base num conjunto de dados específicos e delimitados. A escolha deste tema deveu-se à minha experiência enquanto “nativa digital”. Desde tenra idade que tive acesso a TDIC, nomeadamente ao computador e, mais tarde, ao *smartphone*. Cresci rodeada de ecrãs e muito do meu tempo livre era passado a jogar *online*, no *Hi5*, no *Facebook*, no *Tumblr* e no *PhotoScape* ou no *Photoshop*. A realidade é que, apesar de utilizar estas plataformas como forma de entretenimento, muitas das competências que adquiri são agora úteis para a minha vida

profissional. Por exemplo, na plataforma *Tumblr* aprendi, sem me aperceber, a programar em linguagem *HTML*. No *PhotoScape* e no *Photoshop* aprendi edição de imagem, bastante útil na preparação e escolha de imagens com alta qualidade ou em pequenas alterações por vezes necessárias. E nas restantes plataformas acabei por adquirir competências necessárias para navegar *online* e reconhecer várias *interfaces*, gerando uma utilização mais rápida e eficiente dos dispositivos. No decorrer da PES, esta facilidade de lidar com computadores e as suas configurações foi também tema de conversa com a Professora Cooperante, no âmbito de uma situação que ocorreu numa das aulas a que assisti. O ecrã do computador só projetava no quadro, não aparecendo imagem no próprio monitor. Como conhecia bem as configurações, foi possível fazer essa alteração e acabei por ser apelidada pela professora de “assistente técnica”. Apesar de se tratar de um episódio um tanto quanto cómico, não deixa de ser significativo da importância do domínio técnico destes aparelhos, tendo em conta que muitas das escolas não têm assistentes técnicos disponíveis. Este é outro dos constrangimentos apontados por Neuza Pedro (2011) da utilização das tecnologias digitais em sala de aula.

Poderemos – e com certeza devemos –, questionar-nos se esta aprendizagem foi a mais proficiente, já que, como supramencionado, ter aprendido a programar só pela experiência e de forma autodidata, não fez com que efetivamente desenvolvesse essa competência, porque o fazia num contexto próprio (o de personalizar a página pessoal na plataforma *Tumblr*). Esta experiência pessoal acaba, também, por revelar a importância de incentivar estas aprendizagens em ambiente escolar, de forma supervisionada, crítica e segura e com o auxílio de um professor.

O tema revela-se igualmente pertinente se consultarmos os documentos orientadores. Por exemplo, segundo as *Aprendizagens Essenciais* de História A do 11.º ano, uma das competências a desenvolver é “Pesquisar, de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos” (Direção-Geral da Educação, 2022a, p.3). Embora esta competência não seja puramente digital – porque de facto não é –, o uso de ferramentas digitais para pesquisa está amplamente implicado, especialmente tendo em conta os meios preferenciais onde os alunos habitualmente procuram informação (Kelly, 2016). Por outro lado, a disciplina de História procura também apresentar-se como uma disciplina que prepara os alunos para a sua vida social e civil, considerando-os futuros cidadãos. Apesar de visões mais tradicionais atribuírem um carácter mais factual e de memorização, onde a aprendizagem é realizada mediante processos cognitivos menos complexos, a aprendizagem em História deve ser encarada como o “meio para conhecer o passado, compreender o presente e preparar o futuro” (Pateira, 2021, p. 213). Assim, a cidadania acaba por estar também presente nesta

disciplina, com vista em preparar cidadãos conscientes e com sentido crítico, mediante o conhecimento do passado. Esta vertente surge ainda no documento orientador supramencionado, estabelecendo a necessidade de “mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente” (Direção-Geral da Educação, 2022a, p. 4). Quotidianamente, estes jovens enfrentam os desafios de uma desordem informacional, um fenómeno caracterizado pela disseminação de informações falsas ou prejudiciais, seja intencionalmente ou não (Wardle & Derakhshan, 2017). Compreender como navegam neste cenário e processam criticamente as informações a que têm acesso é necessário para formar cidadãos capazes de discernir e participar de forma responsável numa sociedade marcada pela sobrecarga informacional. A relação entre estas competências digitais e o ensino de História revela-se crucial não apenas para o sucesso académico, mas também para a construção de uma cidadania ativa e informada. É com isto em mente que se optou por focar na dimensão de navegação e processamento de informação, ou seja, a capacidade de encontrar, selecionar e avaliar criticamente fontes de informação digital. Sendo o conceito de competências digitais multidimensional, considerou-se que esta dimensão é a que melhor se relaciona com a disciplina, quer na sua aplicabilidade em sala de aula e trabalhos de pesquisa, quer na construção de uma verdadeira cidadania digital.

O relatório que ora se apresenta visa abordar o papel das competências digitais no processo de ensino e aprendizagem de História, a partir do trabalho realizado com três turmas do 11.º ano, duas na disciplina de História A e outra na disciplina História da Cultura e das Artes (HCA). Concretamente, assume como questão norteadora: Em que medida a realização de atividades de aferição e discussão de competências digitais de navegação e processamento de informação contribuem para a construção da profissionalidade de um professor de História? Tem como objetivos:

1. Avaliar as competências digitais dos alunos sobre navegação e processamento de informação
2. Refletir sobre os resultados apurados e as suas implicações para o ensino da disciplina
3. Discutir possíveis práticas pedagógicas de promoção destas competências, concretamente na disciplina de História

Para responder a estes objetivos, foram realizadas duas atividades de aferição e discussão das competências digitais dos alunos. Num primeiro momento, em sala de aula, foi apresentada aos alunos uma imagem gerada por Inteligência Artificial (IA), sem qualquer

legenda ou indicação de que se tratava de uma imagem falsa. O propósito desta atividade foi de verificar se os alunos conseguiriam identificar que a imagem não era real, avaliando, assim, a sua capacidade de análise crítica e de detecção de manipulação digital. Além disso, procurou-se discutir posteriormente o impacto de imagens falsas na nossa concepção da informação a que temos acesso *online* e como combater a informação falsa. Para isso, foi problematizado com os alunos os perigos destas imagens, mas também mencionados alguns mecanismos para detetar a veracidade de imagens.

Já num segundo momento, e após esta primeira atividade, aplicou-se um questionário¹ [Vide Anexo 1 nos Anexos, pp. i-xiv] para explorar a avaliação dos alunos sobre as suas próprias competências digitais. Além disso, o questionário era ainda composto por tarefas performativas, consistindo em pequenas atividades de pesquisa e recolha de informação, visando avaliar, de forma prática, as competências digitais destes alunos. Estes momentos permitiram observar não só as competências declaradas, mas também as demonstradas em situações reais, oferecendo um panorama mais completo das competências digitais dos alunos no contexto do ensino de História.

O título deste relatório tem origem na primeira atividade descrita anteriormente. Durante uma aula de HCA, dedicada ao estudo da Batalha de Waterloo (1815) e das Revoluções Liberais de 1848 [Vide Anexo 2 nos Anexos, p. xv], foi apresentada uma imagem gerada por IA [Vide Anexo 3 nos Anexos, p. xvi] e solicitado aos alunos que a analisassem criticamente. A turma, pertencente ao curso científico-humanístico de Artes Visuais, rapidamente apresentou dúvidas relativas à autenticidade da imagem, já que os exercícios de análise visual são uma prática recorrente neste curso. Para eles foi difícil enquadrar a imagem numa corrente artística e relataram parecer “perfeita demais”. Foi durante esta atividade, e após revelar que a imagem era falsa, que uma aluna proferiu a frase que inspirou o título do relatório, evidenciando a sua capacidade de reconhecer a falsidade da imagem.

O relatório é constituído por três partes distintas. Na primeira, procura-se explicar os principais conceitos e enquadrá-los na temática em estudo. Posteriormente, será descrita detalhadamente a PES, nomeadamente no que diz respeito às estratégias didáticas e metodológicas e à caracterização da escola e das turmas. Por fim, será feita a reflexão sobre as (in)competências dos alunos que acompanhei durante a PES e a sua influência na prática docente.

¹ O questionário foi baseado no do Projeto ySKILLS, um estudo longitudinal de três anos, que procurou investigar como as literacias digitais (enquanto conjunto de conhecimentos e competências) dos adolescentes europeus têm evoluído (de 2021 a 2023) (Ponte et al., 2024).

CAPÍTULO I – COMPETÊNCIAS DIGITAIS EM HISTÓRIA

I.1. DO ANALÓGICO AO DIGITAL: INICIATIVAS E LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DIGITAL EM PORTUGAL

Atualmente parece-nos irrealista imaginar uma escola sem tecnologia, mas o caminho a percorrer para a sua utilização segura, eficaz e variada é ainda longo (Pedro, 2011). Neste sentido, interessa compreender as políticas públicas que nos trouxeram a noção da necessidade de uma escola digitalmente equipada e, na teoria, preparada para suportar um ensino digital.

Primeiramente, é de salientar o Projeto Minerva, implementado pelo Ministério da Educação em 1985 e que vigoraria até 1994. O seu intuito foi introduzir as TDIC nas escolas do ensino básico e secundário. Para isso, no Despacho n.º 206/ME/85, o projeto foi apresentado de modo a incluir o ensino das TDIC nos planos curriculares e como meios auxiliares de ensino. Apostou-se também na formação de orientadores, formadores e professores para, por um lado, ensinar as TDIC, e por outro conseguirem utilizar os novos meios informáticos. O projeto tinha um cariz descentralizado e a responsabilidade foi atribuída ao Professor Doutor António Dias de Figueiredo da Universidade de Coimbra. Existiram cinco polos centrados em Coimbra, Braga, Porto, Aveiro e Lisboa, mas com a possibilidade de agregar outros organismos ou instituições. Todos os polos tinham a sua autonomia para desenvolver as atividades que entendessem, mas deveriam enquadrar-se na coordenação do projeto (Despacho n.º 206/ME/85 do Ministério da Educação, 1985).

Esta primeira tentativa de introduzir as TDIC em Portugal demonstra como desde cedo foram encaradas como uma ferramenta importante para todos os níveis de ensino, especialmente se tivermos em conta que neste projeto participaram 237 escolas, distribuídas por oitenta concelhos e dezoito distritos (Serrazina, 1990). Este projeto permitiu congregar pessoas de diferentes disciplinas, origens e perspetivas, envolveu várias instituições e mobilizou milhares de professores, consequentemente abrangendo centenas de milhares de alunos. O projeto, que decorreu durante nove anos, desencadeou novas ideias relativamente às TDIC, apesar de ter aparecido numa altura de instabilidade económica (Pereira & Pereira, 2011).

Após este primeiro arranque, outros projetos, programas e iniciativas surgiram, como o Programa Nónio-Século XXI, uARTE – Internet nas Escolas, Programa Internet@EB1, Projecto CBTIC@EB1, Iniciativa Escolas, Professores e C. Portáteis, Internet Segura, entre outros. Contudo, tendo em conta a sua relevância, focar-nos-emos em dois: o Plano Tecnológico da Educação (PTE) e a Iniciativa e-Iniciativas.

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007 aprovou o PTE, que sublinhava que “o reforço das qualificações e das competências dos Portugueses é indispensável para a construção da sociedade do conhecimento em Portugal e constitui o principal objetivo da política educativa do XVII Governo Constitucional” (Resolução n.º 137/2007 da Presidência do Conselho de Ministros, 2007, p. 6563). Este plano visava, essencialmente, modernizar tecnologicamente as escolas e “colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados ao nível da modernização tecnológica do ensino” (*ibid.*, p. 6564). Os dados do PTE demonstram que em 2009 o número de computadores ligados à *Internet* nas escolas triplicou face aos números de 2005 “As escolas do ensino público dispunham, por essa altura, de um computador por cada 5 alunos, de um quadro interactivo por cada três salas de aula e de um videoprojector por cada sala.” (Pereira & Pereira, 2011). Este PTE incluía ainda várias iniciativas como a e-Escola, e-Professor, e-Oportunidades e, mais tarde, o e-Escolinha. Estas iniciativas, sobretudo a e-Escola e o e-Escolinha, tinham como objetivo fornecer aos alunos do ensino primário, básico e secundário, computadores portáteis a preços acessíveis. O intuito era generalizar o uso do computador e da *Internet*, garantindo igualmente o acesso ao primeiro computador a muitas famílias portuguesas, já que, até então, o seu uso não era uma realidade (*ibid.*). É através do e-Escolinha que surge o famoso *Magalhães*, um computador portátil desenvolvido pela *Intel* e concebido para crianças entre os seis e onze anos, resistente a quedas e à água. Foram entregues mais de 400 mil computadores *Magalhães* a alunos do ensino primário, constituindo um marco na utilização das TDIC em Portugal (*ibid.*).

Mais recentemente, a Iniciativa Líderes Digitais, implementada em 2015/2016 pelo Ministério da Educação e decorrendo agora a sua 10.ª edição, pretende “motivar os alunos para a divulgação de temáticas que incentivem à utilização e navegação segura e responsável na Internet e nos ambientes digitais, contribuindo, ainda, para o desenvolvimento da Cidadania Digital.” (Direção-Geral da Educação, 2024, p. 2). Nesta iniciativa os alunos são encarregues de serem Líderes Digitais, promovendo campanhas de sensibilização na comunidade educativa a que pertencem. As atividades decorrem ao longo do ano letivo e os temas são escolhidos com base nos referenciais e estratégias educativas em vigor como a Estratégia Nacional para a Cidadania e a integração curricular das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). É também importante que os alunos melhorem o seu desempenho nas áreas de competências descritas no PASEO, compreendendo situações que potencializaram a formação de cidadãos confiantes, aptos e responsáveis na utilização da *internet*. Esta iniciativa tem duas categorias, os Líderes Digitais Benjamins, alunos que frequentam o 1.º e 2.º ciclo do ensino básico e os Líderes Digitais, alunos que frequentam o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário. Através desta

iniciativa espera-se que os conhecimentos sobre as temáticas da Cidadania Digital sejam promovidos e aprofundados. De igual modo, as campanhas de sensibilização deverão promover o desenvolvimento das competências digitais e fomentar a utilização das tecnologias digitais de forma segura, responsável e saudável (Direção-Geral da Educação, 2024).

Por fim, interessa igualmente falar das iniciativas internacionais, como o Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos (DigComp), da Comissão Europeia, que visa melhorar as competências digitais da população, tornando-se uma referência essencial no desenvolvimento de estratégias educativas e formativas com este propósito. Complementarmente, o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu) foca-se especificamente no desenvolvimento das competências digitais dos professores, reconhecendo a importância de capacitar os educadores para poderem liderar o processo de transição digital nas suas práticas pedagógicas, mas também enquanto cidadãos a nível pessoal (Lucas & Moreira, 2018). Para isso, são distinguidas seis áreas nas quais a competência digital dos professores é expressa em vinte e duas competências: envolvimento profissional (usar tecnologias digitais para comunicação, colaboração e desenvolvimento pessoal); recursos digitais (selecionar, criar e partilhar recursos digitais); ensino e aprendizagem (gerir e orquestrar o uso de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem); avaliação (usar tecnologias e estratégias digitais para melhorar a avaliação); capacitação dos aprendentes (usar tecnologias digitais para melhorar a inclusão, a personalização e o envolvimento ativo dos aprendentes); promoção da competência digital dos aprendentes (possibilitar aos aprendentes usar tecnologias digitais de forma criativa e responsável para informação, comunicação, criação de conteúdos, bem-estar e resolução de problemas) (*ibid.*, p. 16).

Também a nível europeu, o Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027) é uma iniciativa política da União Europeia, que define “uma visão comum de uma educação digital de elevada qualidade, inclusiva e acessível na Europa e visa apoiar a adaptação dos sistemas de ensino e formação dos Estados-Membros à era digital”². Este Plano de Ação definiu duas prioridades e catorze ações de apoio. A primeira prioridade diz respeito à promoção do desenvolvimento de um ecossistema de educação digital altamente eficaz e para isso foram estruturadas seis ações: um diálogo estruturado com os Estados-Membros sobre educação e competências digitais; recomendação do Conselho sobre abordagens de aprendizagem mista para um ensino primário e secundário inclusivo e de elevada qualidade; o Quadro Europeu para os Conteúdos da Educação Digital; conectividade e equipamento digital para ensino e formação;

² Para mais informações, consultar <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/focus-topics/digital-education/action-plan>.

planos de transformação digital para instituições de ensino e formação; orientações éticas para educadores sobre a utilização de IA e dados no ensino e aprendizagem. No que concerne à segunda prioridade, optou-se por reforçar as aptidões e competências digitais para a transformação digital, com sete ações, nomeadamente: orientações para professores no sentido de promover a literacia digital e combater a desinformação através da educação e formação; atualizar o Quadro Europeu de Competências Digitais para incluir a IA e as competências relacionadas com os dados; o Certificado Europeu de Competências Digitais; recomendação do Conselho relativa à melhoria da oferta de competências digitais na educação e na formação; recolha transnacional de dados e uma meta a nível da União Europeia para as competências digitais dos estudantes; estágios de Oportunidade Digital; participação das mulheres nos domínios da ciência, tecnologia, engenharia e matemática (CTEM).

A par destas iniciativas e políticas públicas, importa também realçar a panóplia de ações de formação destinadas a capacitar os docentes. Um exemplo significativo é o Plano de Capacitação Digital de Docentes, que envolve a participação de cerca de 400 formandos de Centros de Formação e Associação de Escolas (CFAE), em articulação com a Direção-Geral da Educação. O objetivo é elevar os níveis de literacia digital dos educadores. Além desta capacitação destaca-se ainda a disponibilização de equipamento individual ajustado às necessidades de cada nível educativo; a garantia de conectividade gratuita para alunos docentes e formadores e o acesso a recursos educativos digitais de qualidade (Direção-Geral da Educação, s.d. a).

O programa *Super Searchers Portugal*, uma iniciativa de MiudosSegurosNa.Net e Cristiane Miranda - *Coach*, tem o objetivo de “oferecer as ferramentas e conhecimentos necessários para empoderar crianças e jovens e protegê-los de conteúdos falsos e enganadores na *internet*”³. Nesta formação, os formandos aprendem a avaliar as fontes de informação *online*, a pesquisar eficientemente, a combater a desinformação, a utilizar ferramentas digitais para pesquisa e a ensinar literacia mediática aos alunos.

Estes esforços nacionais e internacionais refletem um compromisso sólido com o desenvolvimento de competências digitais em todos os níveis de ensino, promovendo um ambiente de aprendizagem inovador, informado e alinhado com as exigências de uma sociedade em constante evolução tecnológica. Contudo, parece existir paralelamente uma preocupação crescente com a introdução destas tecnologias no quotidiano educacional, sobretudo no que

³ Para mais informações, consultar https://supersearchers.pt/?doing_wp_cron=1750356266.4182729721069335937500.

concerne os alunos mais novos. Prova disso são as recomendações do Ministério da Educação, para o ano-letivo 2024/2025, sobre a utilização de *smartphones* no espaço escolar. Nesta nota informativa, o Ministério da Educação recomenda a proibição do uso e entrada de *smartphones* no 1.º e 2.º ciclos, a implementação de medidas que restrinjam e desincentivem a utilização no 3.º ciclo e, no Ensino Secundário, o envolvimento dos alunos na construção de regras para a utilização dos dispositivos, juntamente com os professores⁴.

I.2. O CONTEXTO: DA DESORDEM DA INFORMAÇÃO AO MITO DOS "NATIVOS DIGITAIS"

A criação de rumores ou conteúdos fabricados não é nova. Na realidade, a História tem uma ligação intrínseca com esta temática, já que existem várias narrativas históricas construídas propositadamente com inexactidões. Assim, a disciplina de História afirma-se importante na desconstrução de narrativas falsas e fraudes históricas (Kelly, 2016). Contudo, a atualidade configura uma novidade: uma poluição informacional à escala global e com uma transmissão veloz (Kelly, 2016; Wardle & Derakhshan, 2017). Posto isto, surge o termo desordem de informação, que subentende o volume de informação a que a população é recorrentemente confrontada (Wardle & Derakhshan, 2017). Por sua vez, esta informação é por vezes errónea, existindo diversas motivações para a sua criação, disseminação e consumo, tal como técnicas, tipos de conteúdo e plataformas para reproduzi-las. Segundo Wardle e Derakhshan (2017), os impactos diretos e indiretos deste fenómeno são ainda difíceis de apurar, mas a sua ligação parece poder influenciar as nossas democracias, especialmente se observarmos o fenómeno do *Brexit* no Reino Unido, ou a primeira eleição do presidente Donald Trump nos Estados Unidos da América. Mais recentemente, em Portugal, este fenómeno também se verificou. Segundo o relatório realizado para a CNN Portugal e a TVI (Guerreiro, 2025), 58% dos perfis que comentaram nas publicações da rede social X no perfil do partido político Chega, foram identificados como falsos. Estes transmitiram mensagens de apoio ao partido Chega e descredibilizaram o Partido Socialista e o Partido Social Democrata, podendo ter impactado as últimas eleições legislativas (*ibid.*). Estas campanhas de desinformação são feitas para criar confusão e desconfiança e circunscrevem-se em tensões sociológicas pré-existentes, como o nacionalismo, a etnia, a raça e a religião (Wardle & Derakhshan, 2017).

Para melhor entender o contexto de desordem de informação é necessário especificar o que se entende por desinformação, informação incorreta e má informação, considerados os três

⁴ Para mais informações, consultar <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3D%3DBQAAAB%2BLCAAAAAABAAzNDE2MglA5VegJgUAAAA%3D>.

tipos de desordem de informação. O primeiro corresponde ao conteúdo criado com informação falsa de propósito e com o intuito de prejudicar alguém ou alguma entidade (Wardle & Derakhshan, 2020). Quando a informação é partilhada, torna-se em informação incorreta, muitas vezes transmitida pelos indivíduos sem que estes tenham o conhecimento, ou a percepção, de que é falsa. Por fim, a má informação descreve informação correta, mas partilhada com fins prejudiciais (*ibid.*). Exemplo disto foi a fuga de informação sobre os endereços eletrónicos da candidata Hillary Clinton, aquando da eleição de 2016, com o intuito de manchar a sua reputação política e fazer com que o presidente Donald Trump ganhasse as eleições (*ibid.*).

Com o avançar da tecnologia digital estes termos também ganham novos significados devido à proliferação de *sítios web* que partilham “factos alternativos”, tornando cada vez mais difícil distinguir a verdade da mentira (Melro & Pereira, 2019). As motivações para a criação deste tipo de conteúdos prendem-se, essencialmente, com motivos de influência política e remuneração financeira mediante *clickbaits*⁵ (*ibid.*). As *fake news* (utilizado geralmente em inglês para se referir a notícias falsas), apesar de não serem criadas seguindo normas editoriais, tentam assemelhar-se de modo a constituir um fator de credibilidade, tornando ainda mais difícil de averiguar a veracidade da informação. Inclusive, muitos académicos têm vindo a abster-se de utilizar o termo *fake news*, porque não consegue descrever na sua plenitude o fenómeno da poluição informacional a que assistimos, optando pelo uso de desordem de informação. Além disso, o termo também tem sido apropriado por políticos para desacreditar organizações de notícias com as quais discordam (Wardle & Derakhshan, 2017).

Existem outros tipos de desordem de informação como, por exemplo, *contexto falso*, ou seja, quando o conteúdo é real, mas é apresentado com informação contextual falsa; *conteúdo impostor*, quando fontes reais são personificadas com o objetivo de se assemelhar a uma fonte fidedigna; *conteúdos fabricados*, conteúdos falsos feitos para enganar e prejudicar propositadamente; *conexão falsa*, utilizando títulos, aspetos visuais e legendas que não acompanham o conteúdo; *conteúdo manipulado*, quando a informação é manipulada para enganar; *conteúdo enganador*, usado para acusar uma questão ou um indivíduo e *sátiras ou paródias*, quando existe o intuito de ridicularizar, mas não necessariamente de prejudicar (Melro & Pereira, 2019).

A necessidade de reforçar o combate à divulgação de desinformação obriga a esforços conjuntos entre empresas de tecnologia, *media* e os governos, apostando sobretudo na educação, dotando a população de mecanismos para conseguirem lutar contra a desinformação

⁵ Tática utilizada para gerar tráfego *online*, com títulos enganosos ou sensacionalistas.

diária a que está sujeita. Apesar da criação de mecanismos de *fact-checking*⁶, estes também podem conter vieses, levando à necessidade de, em contexto escolar, munir os alunos de ferramentas que os auxiliem na identificação de desinformação. Isto revela-se ainda mais preocupante porque existe uma ideia preconcebida de que eles têm uma aptidão inerente para a tecnologia por crescerem a utilizá-la.

Na verdade, é a partir desta preconceção que surge o termo “nativos digitais”, que define os alunos nascidos no final do século XX (Prensky, 2001). Nesta definição original percebemos que eles “represent the first generations to grow up with this new technology” (*ibid.*, p. 1). A principal premissa é que esta geração seria “falante nativa” da linguagem digital, já que a utilizam diariamente. Contrapondo a este termo existem os “imigrantes digitais”, pessoas que “were not born into the digital world but have, at some later point (...), become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology” (*ibid.*, p. 2), “imigrando” assim para o mundo digital e estando, à partida, em desvantagem para com aqueles que “nasceram” já neste mundo. Esta ideia advém do crescente utopismo tecnológico proveniente da década de noventa, tal como a distopia de que a *internet* revolucionara o mundo (Livingstone et al., 2018). Falamos de uma década onde começavam a aparecer as primeiras redes sociais e quem as utilizava era, no entanto, uma minoria. Contrariamente à realidade atual, as redes sociais não eram amplamente utilizadas pelo utilizador comum (*ibid.*).

Este conceito também subentendia duas vertentes: primeiro, a de que estes jovens utilizavam as TDIC de maneira diferente das gerações anteriores (consequentemente, os seus pais e professores) e que, portanto, tinham conhecimentos e competências digitais excelentes. A segunda, que resultado das suas experiências com a *internet*, teriam uma expectativa de um ensino particular, diferindo das gerações anteriores de alunos (Bennett et al., 2008). Assim, estes autores que propuseram a ideia dos “nativos digitais” afirmam que a educação deveria ser reformulada, já que as diferenças entre as experiências e competências dos alunos desta nova geração são tão díspares das anteriores, que se deveria acomodar essas mesmas competências e interesses dos alunos (Bennett et al., 2008; Prensky, 2001). Os alunos são descritos como aprendizes ativos e experimentais, proficientes em aceder a informação *online* e a interagir com os outros pelas TDIC (Bennett et al., 2008).

Não obstante, poucos anos depois da proposta de Prensky, alguns académicos vieram contestar o termo. Segundo Bennet e colegas, a teoria “have been subjected to little critical

⁶ Trabalho, normalmente jornalístico, de confirmar e comprovar factos e dados utilizados em discursos nos meios de comunicação. Assim surgem programas populares, como o *Polígrafo*, na SIC.

scrutiny, are undertheorised, and lack a sound empirical basis” (Bennett et al., 2008, p. 776). Além disso, poucos estudos empíricos foram apresentados para sustentar este termo, sendo o mesmo apoiado em anedotas ou em crenças do senso comum. Segundo um inquérito aplicado a 4374 estudantes dos Estados Unidos da América, apesar de a maioria utilizar as TDIC para comunicar, pesquisar e entreter-se, somente 21% as utilizava para criar o seu próprio conteúdo *online* e alguns destes alunos tinham competências digitais muito baixas, contrapondo com um dos argumentos de que estes alunos utilizam a *internet* para criar o próprio conteúdo e que são digitalmente capazes (*ibid.*).

Esta teoria também falha ao não mencionar as diferenças socioeconómicas, o contexto étnico ou cultural, o género, a idade e a mediação parental. Não podemos negar que uma proporção de jovens utiliza efetivamente as TDIC para encontrar informação e comunicar entre si, mas existe também outra proporção que não tem níveis de acesso à tecnologia digital subjacentes à ideia de “nativos digitais” (*ibid.*). Isto traduz-se num perigo para os alunos que não têm acesso às TDIC por poderem ser negligenciados, ou excluídos.

No que concerne à suposição de que estes alunos aprendem rápido, fazendo conexões aleatórias, processando informação visual dinâmica e mediante atividades gamificadas, não existem evidências suficientes. Novamente, esta ideia acaba por se sustentar no senso comum e desenha um paralelo com as gerações anteriores com outras tecnologias como, por exemplo, a televisão (*ibid.*). Apesar de não existirem estudos sobre isto, a psicologia cognitiva revela, inclusive, que esta visão *multitasking* nem traz os benefícios apontados por alguns teóricos, mas sim pontos negativos, sobretudo na perda da concentração e numa sobrecarga cognitiva na alternância entre estímulos, que competem entre si (*ibid.*). De forma semelhante, também não existem estudos sobre um processamento de informação diferente dos “imigrantes digitais” (Helsper & Eynon, 2010).

Por fim, atribuir uma tipologia de ensino e maneira de estar a uma geração inteira é bastante problemático (Helsper & Eynon, 2010). Não são consideradas as questões importantes já mencionadas, mas também o próprio indivíduo, uma vez que as suas opções por determinadas didáticas dependem da sua perceção da tarefa a realizar e do sucesso prévio com essa abordagem (Bennett et al., 2008). A utilização, a experiência, a autoeficácia e a educação são tão importantes para nos tornarmos “nativos digitais” como a nossa idade ou a geração em que nascemos (Helsper & Eynon, 2010). Apesar da proporção de jovens que utiliza as TDIC ser maior do que a população mais idosa, existem diferenças no porquê, no como e no quão eficazmente as utilizam. As pessoas mais jovens são mais propícias a serem “nativas digitais” porque têm mais acesso a dispositivos variados, não porque nasceram num certo período histórico. No que diz

respeito à fraca utilização das TDIC pelos “imigrantes digitais”, segundo o estudo de Helsper e Eynon (2010) a maior diferença foi nas pessoas com mais de cinquenta e cinco anos, ou seja, não diz respeito aos professores, nem aos pais dos atuais alunos.

Com estas problemáticas em mente, Helsper e Eynon (2010) apresentam uma definição diferente para “nativos digitais”, que compreende os indivíduos com acesso a vários dispositivos, que usam a *internet* como fonte primária de informação, que têm uma postura *multitasking* face às TDIC e um ensino digital mais formal. Assim, a questão da geração passa a deixar de definir os “nativos digitais”, para ser a maneira de como e por que utilizam a *internet*. Livingstone e colegas (2018) também afirmam que, segundo o estudo do *EU Kids Online 2010*, somente 36% das crianças, entre os nove e dezasseis anos, afirma saber mais do que os pais sobre a *internet*, que 31% diz que é “pouco verdade” e uma em cada três crianças, dos nove aos dez anos diz que não é verdade. Falar de nativos digitais, com base somente na geração em que nasceram, retiraria a necessidade de apoiar o desenvolvimento das competências digitais destes alunos (Livingstone et al., 2018) o que, como vimos, continua a ser necessário.

I.3. A NECESSIDADE DE EDUCAR OS NOSSOS JOVENS – A CIDADANIA E SOCIEDADE DIGITAL

A escola pública, como hoje a entendemos, é proveniente das sociedades liberais do século XIX, que viram nela um sistema capaz de unificar o território nacional. Com frequência obrigatória e provido de um currículo comum onde as crianças e jovens socializam e estão sujeitas às mesmas regras e aprendizagens, o ensino foi encarado como uma forma de formar cidadãos com uma socialização política comum (Vieira, 2015). Portanto, através deste modelo de socialização é constituída a figura do cidadão ideal, fabricada com os ideais impostos pelo Estado-Nação (Vieira, 2015; Choi, 2016). Para Durkheim ([1977] 2011), a escola é um espaço privilegiado para a aprendizagem de normas e valores essenciais para a vida em sociedade, preparando os indivíduos para os seus papéis sociais e profissionais e assegurando a transmissão de valores comuns que permitam a coesão social. A escola passou, então, a ser entendida, segundo esta conceptualização, como uma instituição fundamental na socialização dos indivíduos, formação de cidadãos e no fortalecimento de valores sociais. Porém, como adaptamos esta realidade à nossa atualidade? Como se sobrepõem esta ideia do “bom cidadão” quando falamos numa Era Digital?

As várias conceptualizações do conceito de cidadania digital vêm procurar descrever esta nova cidadania, que se realiza também em contexto virtual, onde os indivíduos devem também contribuir para o bem-estar coletivo, respeitando normas e promovendo valores éticos.

Contudo, a conceptualização de cidadania anteriormente descrita não prevê a globalização que experienciamos atualmente. Falamos de sistemas de ensino com uma população bastante diversificada, onde os grupos marginalizados são por vezes esquecidos, especialmente nas questões de cidadania (*ibid.*). Trata-se, portanto, de conceber a formação de uma cidadania supranacional, em vez de meramente nacional e em prol do Estado-Nação.

No caso do ensino da cidadania em Portugal, assistimos a três períodos distintos, variando entre a condição de disciplina transversal e disciplina obrigatória. Em 2001, é simultaneamente considerada uma disciplina transversal e específica, sendo neste último caso lecionada nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (do 5.º ao 9.º ano de escolaridade), com quarenta e cinco minutos semanais. Já em 2010, foi introduzida igualmente no ensino secundário, nomeadamente no 10.º ano (Dias-Fonseca & Potter, 2016). Porém, em 2012 regressaria à condição de transversal e somente em 2018 surge novamente como disciplina obrigatória, ficando a cargo da escola decidir como esta é implementada, podendo ser como oferta de disciplina autónoma, como prática de coadjuvação no âmbito de uma disciplina, como funcionamento em justaposição com outra disciplina e abordada no âmbito das diferentes matrizes, temas ou projetos sob a coordenação de um dos professores, ou grupo de alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018; Direção-Geral da Educação, s.d. b). Não obstante, esta obrigatoriedade trouxe algumas contestações, apesar de cada escola escolher os domínios, temas e aprendizagens a desenvolver em cada ciclo de escolaridade. Exemplo disso são os alunos do Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco, cujos encarregados de educação proibiram de frequentar esta disciplina (Frazão et al., 2020), assunto amplamente mediatizado.

Porém, esta disciplina, por si só, pode não fornecer uma verdadeira cidadania digital, uma vez que, apesar de ser um dos domínios a desenvolver e até recomendados pela Recomendação n.º 6/2011 – por via da educação para a literacia mediática (Conselho Nacional de Educação, 2011) –, não garante que todas as escolas o escolham. A disciplina que poderíamos associar à promoção de uma cidadania digital, seria a disciplina de TIC, contudo esta foca-se apenas no ensino das ferramentas *Microsoft*, entre outras plataformas, vendo as competências técnicas como prioridade, relacionando-se mais com o mercado de trabalho e o setor privado (Dias-Fonseca & Potter, 2016). Assim, como podemos combater esta lacuna? Para Vieira (2015), a resposta está no facto de a cidadania ser interdisciplinar, já que vários campos científicos lidam com a mesma, apesar de terem abordagens e implicações diferentes. Assim, a cidadania e neste caso, a digital, poderá também passar pela disciplina de História.

Todavia, interessa primeiramente definir mais concretamente o que entendemos por cidadania digital. Choi (2016) apresenta três conceptualizações para o conceito de cidadania *per*

si. Em primeiro, uma abordagem tradicional, em que existe uma associação a um Estado-Nação, ou seja, as pessoas que vivem nesse Estado-Nação têm certos direitos civis, políticos, sociais e económicos, tal como responsabilidades. Portanto, um bom cidadão será aquele que obedeça a essas leis e regulamentos, vote e pague impostos. Esta conceptualização surgiu nos países ocidentais durante o século XIX e o principal objetivo era de homogeneizar as culturas nacionais. Existem três elementos desta cidadania, nomeadamente, os direitos individuais (liberdade de expressão, de pensamento, de religião e direito à propriedade e à justiça), exercício do poder participativo em processos de governo em comunidade, bem-estar económico e segurança e herança social. Existem outras duas perspetivas relativas à cidadania: a republicana, onde a participação política é enfatizada por votar, voluntariado e petições; e a liberal, onde os direitos civis, políticos, sociais e económicos do indivíduo são considerados essenciais na cidadania. A perspetiva republicana é aquela que chega às escolas, pretendendo promover um cidadão ativo. Os alunos são educados com valores e normas nacionais, aprendendo as responsabilidades e obrigações do “bom cidadão” (*ibid.*).

No que concerne à conceptualização crítica da cidadania, a visão tradicional apresentada previamente é criticada, argumentando que a cidadania é relacionada com a identidade e o sentido de comunidade. A visão tradicional exclui grupos marginalizados e oprimidos, por vezes negados de alguns dos direitos de cidadania mencionados. Não inclui o multiculturalismo, já que esta visão foi fundada no princípio da homogeneidade (*ibid.*). Para exercer esta cidadania crítica, os alunos deverão aprender quem são, os elementos culturais que contribuem para a sua identidade, como as suas comunidades os afetam e os problemas políticos são relacionados com o seu estatuto para serem cidadãos ativos. Por fim, existe também a conceptualização da cidadania transformativa que se relaciona com a anterior, mas que acredita que o cidadão deverá desafiar o *status quo* e procurar a equidade social.

Relativamente ao conceito específico de cidadania digital, parecem existir duas vertentes. Por um lado, existem investigadores que se focam em reinterpretar os conceitos de cidadania preexistentes, interligando a cidadania com o seu papel na Era Digital. Outros, definem este termo como o uso consciente das tecnologias digitais, respeito os direitos e deveres dos indivíduos e promovendo inclusão, segurança e responsabilidade social (Ribble, 2015). Segundo Ribble (2015), a cidadania digital pode ser dividida em nove dimensões, sendo elas o acesso digital⁷, as transações digitais, a comunicação digital, a literacia digital, a etiqueta digital, a lei digital, os direitos e responsabilidades digitais, a saúde e bem-estar digital e a segurança digital.

⁷ Um passo importante em Portugal para esta dimensão foi a atribuição de *Kits Digitais*. Para mais informações, consultar <https://www.sec-geral.mec.pt/pt-pt/pagina/universalizacao-da-escola-digital>.

Cada uma destas dimensões corresponde a questões que os alunos devem ter o pleno domínio para utilizar a *internet* de forma cívica, segura e ética, existindo um equilíbrio entre o uso ativo e responsável das tecnologias e a mitigação dos riscos.

Existem também quatro maneiras de entender este conceito, que evoluíram com o passar do tempo. Em primeiro temos uma cidadania digital ética que se refere aos utilizadores praticarem as atividades de forma apropriada, segura, ética e responsável. Esta perspetiva reconhece as comunidades virtuais como espaços onde as pessoas vivem, interagem e comunicam regularmente. Assim, são apresentados três subtemas a considerar: i) a segurança, responsabilidade e uso ético das TDIC e *internet* (os cidadãos digitais devem saber as normas e/ou valores do uso apropriado e eficaz); ii) a consciencialização digital (necessidade de os cidadãos digitais estarem cientes dos problemas políticos, sociais, culturais e económicos que advêm do uso quotidiano da tecnologia digital) e iii) os direitos digitais (como liberdade de expressão, proteção de privacidade, propriedade intelectual, proteção de direitos de autor, respeito próprio e mútuo). Assemelha-se à abordagem tradicional na cidadania, já o cidadão digital é visto como um membro que deve proteger os direitos e obrigações (Choi, 2016).

Subentende-se, também, a cidadania digital como literacia mediática e de informação, ou seja, a habilidade de aceder, usar, criar e avaliar informação e comunicar com outros. Não basta ter acesso à *internet*, é necessário sabê-lo fazer eficazmente e com sucesso. São incluídas competências técnicas de utilização das TDIC (*ibid.*).

Já a cidadania digital como participação/engajamento introduz a cidadania digital como diferentes tipos de engajamento *online*, incluindo participação política, socioeconómica e cultural. Um dos subtemas importantes é a participação política (entende a *internet* como uma nova esfera pública de discussão e/ou deliberação política, ou como uma ferramenta para diminuir a abstenção) e participação personalizada (não tem necessariamente de ser diretamente política, relaciona-se mais com ativismo na *internet* sobre questões que dizem respeito aos interesses do indivíduo) (*ibid.*).

Por fim, a cidadania digital como resistência crítica, que semelhantemente à anterior, cria uma relação com a participação ativa e um objetivo concreto. É uma abordagem mais criativa, inovadora, não linear e não hierárquica, potenciando um engajamento *online* mais aprofundado. Relaciona-se com a conceptualização da cidadania transformativa que desafia o *status quo*, utilizando a *internet* para desafiar as desigualdades sociais e transformar a sociedade (*ibid.*).

Importa, agora, entender como esta conceptualização se aplica em contexto pedagógico. No que diz respeito às diferentes maneiras de entender o conceito de cidadania digital, a que diz respeito à ética procura ensinar os alunos a serem responsáveis, sendo um membro produtivo de uma comunidade *online*, baseando-se num projeto e evitando atividades que possam impactar negativamente a comunidade. O papel do professor é fazer entender que o que é realizado pelos alunos *online* tem impacto na *internet*, mas também fora dos ecrãs. No caso das literacias mediática e de informação, os alunos deverão compreender que ser um cidadão informado não é saber escrever algo na barra de pesquisas ou ir à *Wikipédia* procurar informação. É necessário, sim, escolher essas expressões de pesquisa, mas também realizar uma análise das fontes que são consultadas e os professores podem auxiliar no desenvolvimento de competências que capacitem os alunos para exprimirem ideias e opiniões *online*, avaliar informação e criar conteúdo. Relativamente à participação e engajamento, os professores devem ver para lá das quatro paredes da sala de aula, interagindo com a comunidade, numa “aprendizagem ativa” em ambiente de sala aberta, onde os debates são encorajados (Willeck & Mendelberg, 2022). Da mesma maneira, os alunos podem procurar fora do *curriculum*, e defender organizações ou situações em que acreditam. Por fim, a resistência crítica torna-se mais difícil, porque procura desafiar o *status quo*. Mas um exemplo podem ser discussões *online* assíncronas (Choi, 2016). Willeck e Mendelberg (2022) também defendem outras atividades como a “aprendizagem de serviço” que combina a oportunidade de os alunos interagirem com a sua comunidade, refletindo e aprendendo. Não se traduz num mero voluntariado, porque subentende uma proporção académica, avaliadora e reflexiva dos alunos, levando a que estes confrontem problemas reais e criem soluções. A pedagogia crítica procura desenvolver a consciência crítica dos alunos para mudanças sociais, políticas e económicas. E a aprendizagem experimental, é um processo de aprender através da realização e reflexão, incluindo encenações, simulações e visitas e experiências de terreno. Esta aprendizagem faz aumentar as normas cívicas e a confiança e conhecimento das instituições (*ibid.*).

I.4. CLARIFICANDO CONCEITOS: A LITERACIA E AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS

O facto de sabermos utilizar corretamente as TDIC, numa sociedade cada vez mais digital, também se traduz num fator de diferenciação na sociedade atual (Dias-Trindade & Carvalho, 2019). A ausência de competências digitais coloca os indivíduos em desvantagem significativa, podendo levar à exclusão digital e traduzir-se em problemas profissionais e sociais

(Santos et al., 2016). Neste contexto, importa explicar os conceitos de literacia digital e, consequentemente, competências digitais.

Existem várias formas de conceber uma literacia, por exemplo, numa literacia tradicional falamos de uma vertente puramente funcional porque sabemos escrever, ler ou fazer cálculos matemáticos. Contudo, existem várias críticas a esta abordagem do conceito de literacia, já que este é somente entendido como uma função, sem sentido crítico (Smahel et al., 2023). Passou então a ser defendido academicamente que a literacia deve subentender um conhecimento crítico e, no caso das TDIC, isto traduz-se na defesa de uma cidadania plena e numa participação construtiva, entendendo os processos sociais, políticos e económicos que moldam o funcionamento dos *media*. Quando falamos de literacia digital não nos estamos só a referir à habilidade para usar um certo dispositivo, mudar as definições do mesmo, ou utilizar uma certa plataforma (*ibid.*). Falamos, sim, numa compilação de conhecimentos e competências necessárias para utilizar eficazmente as tecnologias digitais (Marmoah et al., 2024; Smahel et al., 2023).

O termo foi popularizado pelo autor Paul Gilster, em 1997, surgindo depois várias definições para o mesmo. Assim, têm sido privilegiadas três vertentes: uma primeira que se orienta para as competências do saber-fazer (resultado do conceito original de Gilster), uma segunda que reforça a ideia de literacias múltiplas e uma última que é sustentada numa abordagem reflexiva e crítica (Aires et al., 2019). Por sua vez, estas três vertentes podem ser agrupadas em dois níveis: os conceituais que abrangem, para além de aptidões específicas, as dimensões cognitivas e socioemocionais que fazem o indivíduo agir em contexto digital; e as normalizadas, que descrevem o que envolve ter literacia digital em tarefas, aptidões e níveis de desempenho (*ibid.*). Para se ter literacia digital é necessário passar por três níveis de desenvolvimento. O primeiro subentende as competências digitais básicas, um pré-requisito desta literacia. Já os níveis II e III dizem respeito aos contextos específicos do uso e posteriormente da transformação. Não obstante, a literacia digital é inerente às competências de cada indivíduo, mas também acarreta uma dimensão social, contextual e cultural (*ibid.*).

Posto isto, a literacia digital não deve ser só encarada como algo funcional, mas também crítico das habilidades necessárias para utilizar as tecnologias digitais de forma a moldar as pessoas às plataformas e aos ambientes digitais. Assim, o indivíduo deverá compreender como e porquê as TDIC são concebidas como são e as consequências da sua utilização a nível pessoal, mas também em sociedade (Smahel et al., 2023). Para este relatório de estágio optou-se pela conceptualização dos investigadores do Projeto ySKILLS, apesar de não serem ignorados outros enquadramentos como o DigComp (Lucas & Moreira, 2018). A preferência pelo ySKILLS provém

da adequação à faixa etária trabalhada na PES e por se tratar de um projeto de investigação atual. O Projeto ySKILLS conta com dezasseis parceiros de treze países, avaliando as competências digitais de jovens com as idades compreendidas entre os doze e os dezassete anos (Helsper et al., 2020; Smahel et al., 2023). Esta conceptualização faz também parte de uma estrutura de literacia integrada que distingue não só as competências técnicas e de navegação e informação, como as competências comportamentais, nomeadamente a criação de conteúdo ou a comunicação *online*, que têm ganho relevância com o apogeu das redes sociais (Smahel et al., 2023).

São, então, apresentadas quatro dimensões de literacia digital (que compreende tanto competências como conhecimentos) consideradas essenciais para participar numa sociedade digital:

- Técnicas e operacionais: consiste na habilidade de gerir e operar TDIC e os recursos técnicos dos dispositivos, plataformas e aplicações.
- **Navegação e processamento de informação: consiste na habilidade de encontrar, escolher e avaliar criticamente as fontes de informação digital.**
- Comunicação e interação: consiste na habilidade de usar diferentes *media* digital para interagir com outros e considerar o impacto destas interações.
- Criação e produção de conteúdo: consiste na habilidade de criar conteúdo digital e entender como é produzido, publicado e como gera impacto. (*ibid.*).

Estas dimensões têm lados funcionais (entender as funcionalidades técnicas e ser capaz de as utilizar) e críticos (entender como e por que certos dispositivos ou conteúdos são produzidos), já que se incluíssemos somente a questão funcional falaríamos de uma participação digital passiva e consumista, enquanto abordando a questão crítica teremos uma participação ativa e construtiva. Além disso, como referimos, compreendem conhecimentos – saber como funciona o ambiente digital e os seus impactos – e competências – saber como fazer algo em contexto (Helsper et al., 2020).

Para avaliar estas competências existem diferentes métodos, com destaque para a autoavaliação (simples e rápida, mas limitada por se basear na perceção dos indivíduos); testes performativos e observação (considerados mais válidos, simulam tarefas reais para avaliar competências técnicas e operacionais) e validação cruzada (combina autoavaliação com testes performativos, aumentando a fiabilidade dos dados) (Smahel et al., 2023). Este relatório adota a última abordagem, permitindo uma análise mais robusta das competências digitais dos alunos na PES. No caso deste relatório, decidimos focar na dimensão de navegação e processamento da

informação, que consiste na capacidade de navegar na *internet*, interpretar o que é encontrado e avaliar o que é de confiança, ou não. Estudos como o *EU Kids Online Portugal* revelam que muitos jovens não possuem competências suficientes para avaliar criticamente informações *online*. Das 1974 crianças e jovens entre os 9 e 17 anos que responderam ao questionário do *EU Kids Online Portugal*, numa amostra representativa a nível nacional, somente 52% afirmam saber verificar a veracidade da informação encontrada, e o índice de competências digitais em Portugal situa-se em 7,37⁸, um dos mais baixos entre os países analisados (Ponte & Batista, 2019).

I.5. OS PRIMÓRDIOS DAS RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

O início do século XX marcou um aumento do número de alunos nas escolas, a par com o crescimento da instrução devido ao desenvolvimento tecnológico que brotava (Dias-Trindade, 2022). Juntando estes dois fatores, rapidamente se entendeu que os novos equipamentos que surgiam permitiriam enriquecer os percursos educativos, melhorando ou amplificando as estratégias de ensino e potenciando os processos de aprendizagem (*ibid.*). Em Portugal, embora tenham existido reformas educativas no sentido de dotar os laboratórios para práticas experimentais, no início do século XX eram ainda poucos os recursos didáticos existentes, existindo uma preponderância para o “método pedagógico verbalista” (*ibid.*). Apesar da prevalência por um ensino mais expositivo, com foco no manual escolar, o início do século XX trouxe consigo um novo movimento pedagógico e algumas novidades tecnológicas que foram sendo introduzidas pouco a pouco. Falamos, por exemplo, de avanços a nível de som e imagem que contribuíram para o desenvolvimento de correntes inovadoras de ensino. A década de sessenta marca a “euforia dos auxiliares técnico-didáticos”, recursos auxiliares de audiovisuais, música, rádio e televisão. Porém, esta utilização não tinha por vezes em conta os objetivos das aprendizagens dos estudantes (*ibid.*).

No que concerne à disciplina de História, a utilização das tecnologias digitais não é propriamente recente. As primeiras iniciativas nesse sentido surgiram no final de 1980, principalmente em países anglo-saxónicos, onde o potencial das tecnologias digitais começou a ser explorado como uma ferramenta pedagógica inovadora (Alves, 2021). No entanto, a adoção dessas mesmas tecnologias não ocorreu uniformemente e, em alguns contextos, perdeu relevância ao longo do tempo, apenas retomando força e intensidade no início da segunda década do século XXI (*ibid.*).

⁸ Numa escala de 1 a 10.

Em Portugal, a ligação entre História e tecnologia digital teve um início precoce e significativo. Em 1988, a Associação de Professores de História (APH) organizou o *Encontro sobre História e Informática*⁹. O evento procurava a reflexão sobre a integração de tecnologias digitais no ensino de História, revelando uma perceção do potencial que estas ferramentas poderiam trazer à disciplina, já que se trata de uma área de conhecimento com conteúdos de alta complexidade para os alunos (Dias-Trindade & Carvalho, 2019). Além disso, o Ministério da Educação contribuiu para o desenvolvimento desta conexão por meio de várias iniciativas que visavam capacitar escolas, alunos e professores com competências digitais. Entre estas, destaca-se o já referido PTE, que representou um esforço significativo para modernizar tecnologicamente o ensino em Portugal e reforçar a integração das tecnologias, mas também o Projeto Minerva e a iniciativa e-Iniciativa.

Desta forma, a tecnologia digital foi, desde cedo, entendida pelos professores do Ensino Básico e Secundário como um recurso de apoio pedagógico que permitiria auxiliar os alunos na desconstrução e compreensão dos conteúdos lecionados (Alves, 2021; Dias-Trindade & Carvalho, 2019). Estas ferramentas permitem superar dificuldades associadas à natureza provisória da História – marcada pela coexistência de múltiplas interpretações de um mesmo acontecimento –, mas também fomentar a capacidade de análise crítica ao criar conexões mais dinâmicas e significativas entre o passado e o presente (*ibid.*).

I.6. APRENDER E ENSINAR HISTÓRIA: ALÉM DA MEMORIZAÇÃO E DA FACTOLOGIA

Aprender e lecionar a disciplina de História no século XXI implica um novo paradigma educacional, que envolve novas competências, entre elas, as digitais, que permitem ajudar o aluno a pensar historicamente (Graça et al., 2021a). A História caracteriza-se pela sua complexidade, pela multiperspetiva e pelo carácter dinâmico, sendo uma área em constante evolução (Dias-Trindade & Carvalho, 2019). Estas características, específicas da disciplina, exigem estratégias pedagógicas que motivem os alunos e facilitem a apreensão do conhecimento. Esta preocupação, porém, não é recente; desde sensivelmente o século XVII, com o advento da didática moderna, que já se pensava em formas de tornar o ensino mais acessível (*ibid.*).

Um dos desafios no ensino de História é a confusão entre “História-ciência” e “História-ação”, uma vez que a palavra “História” tem vários significados linguísticos. Assim, surge a

⁹ Para mais informações, consultar <https://purl.pt/11226>.

necessidade de os estudantes entenderem que existe diferença entre a História, disciplina de conhecimento científico e as “estórias” que ouvem quotidianamente (*ibid.*). Superar este paradigma implica adotar a abordagem de “compreender o presente através do passado” e “o passado através do presente”, reconhecendo a interrelação entre ambos, sem comprometer a objetividade (*ibid.*, p. 99). O ensino de História centra-se na reformulação contínua de questões que conectem o passado e o presente, indo além da memorização de datas para promover a compreensão crítica das interconexões históricas, visto que só dessa maneira os alunos assimilam os conteúdos lecionados (*ibid.*).

Contudo, é igualmente necessário compreender de que forma os nossos alunos aprendem e os processos de aprendizagem. Tradicionalmente existem três grandes teorias de aprendizagem: a behaviorista, construtivista e cognitivista (Siemens, 2005; Moreira, 1999). A abordagem behaviorista enfatiza os comportamentos observáveis, explicando como o ambiente influencia as respostas dos indivíduos (Moreira, 1999). Já a teoria construtivista sugere que o conhecimento é construído com base na compreensão das experiências individuais (Siemens, 2005). Por sua vez, a abordagem cognitivista centra-se na organização, interpretação e armazenamento da informação pelo aluno, valorizando a autonomia e a aprendizagem individual (Moreira, 1999).

Com o impacto das tecnologias digitais, emergiu também a teoria conectivista, proposta por George Siemens (2005) e Stephen Downes (2005), que redefine o conceito de aprendizagem na Era Digital. Esta teoria reconhece que o conhecimento está distribuído em redes e não se limita ao indivíduo, destacando a importância de conexões dinâmicas e interdependentes. A aprendizagem, neste contexto, deixa de ser um ato individual e integra redes digitais e recursos interativos, alinhando-se com as exigências da sociedade digital, contrariamente às teorias anteriores, que são fruto do seu próprio tempo.

Estando perante um período em que a informação circula em abundância e grande velocidade, e em que, à partida, todos têm acesso à mesma, esta abordagem surge no sentido de atribuir ao processo de aprendizagem a tomada de decisão. Ou seja, escolher o que aprendemos e o significado da informação adquirida, é realizado através de uma realidade em constante mudança, já que o que é verdade hoje, pode não o ser amanhã (Siemens, 2005). Este carácter de constante evolução, também relacionado com a disciplina de História, atribui a necessidade de formar conexões constantes, porque estamos sempre a adquirir informação e a aumentar os nossos conhecimentos (Dias-Trindade et al., 2020). Contudo, existem algumas reservas em denominar esta teoria como teoria de aprendizagem, porque apesar de ser consensual que tem uma importância na Era Digital, a teoria conectivista é muitas vezes

remetida para uma conceção sociológica ou antropológica, por se focar apenas no que é aprendido e por que e não como a aprendizagem acontece (*ibid.*).

No que concerne à didática em História, Kelly (2016) afirma que se estagnou, contando com um grande foco na aula expositiva e combinando factos e análises, mas com limitada eficácia. Estudos indicam que os alunos retêm apenas cerca de 20% do que lhes é ensinado oralmente (*ibid.*). Após vinte minutos de uma aula expositiva, os alunos dispersam a sua atenção e, segundo Kelly, estes dados foram introduzidos antes da tecnologia digital fazer parte do quotidiano dos alunos. Estas, contudo, oferecem oportunidades para criar aprendizagens mais profundas e significativas como, por exemplo, personalizando o ensino (*ibid.*). Posto isto, é defendido a introdução de metodologias como a aula-oficina, baseada no modelo socio construtivista, que coloca o aluno no papel do historiador, levando a que, numa primeira fase, entenda-se as ideias prévias dos alunos, que são tidas em consideração para preparar as atividades que consistirão na exploração, por parte dos alunos, de fontes históricas de forma autónoma, através de questões orientadoras (Graça et al., 2021a). Esta abordagem, introduzida por Isabel Barca (2004), considera o processo histórico dinâmico e interpretativo, permitindo aos alunos desenvolverem uma consciência histórica. Este último conceito refere-se à capacidade de o indivíduo se situar temporalmente, relacionando o passado, presente e futuro (Graça et al., 2021a; Kelly, 2016). São identificados quatro tipos de consciência histórica: a tradicional (a orientação é assente em tradições e moralidade); a exemplar (atribui ao passado uma lição); a crítica (a História rompe a continuidade); a ortogenética (entende que a mudança é um elemento que gera sentido ao passado) (Graça et al., 2021a). O desenvolvimento desta competência obriga a pensar historicamente e desenvolver conceitos metahistóricos como significância histórica, mudança/permanência, empatia histórica, evidência histórica, multiperspetiva histórica, entre outros (*ibid.*).

Importa igualmente, refletir sobre como os jovens utilizam a tecnologia digital e encaram o conhecimento. Segundo Dias-Trindade e Carvalho (2019) e Kelly (2016), o conhecimento para os “imigrantes digitais” era encarado de forma diferente, optando por não o partilhar e onde o seu principal detentor era o professor, uma figura de autoridade e transmissora desse mesmo conhecimento. Contudo, muitos dos nossos alunos procuram conhecimento *online*, cada vez mais impulsionados por ferramentas de IA como o *ChatGPT*, ou assistindo a vídeos em plataformas como o *YouTube*, de tutoriais de videojogos, aulas de música ou programação. Apesar de se tratar de informação acessível, importa que os nossos alunos saibam como utilizar essas ferramentas de forma consciente e discernir o conhecimento cientificamente factual do equivocado. Neste sentido, existe a necessidade de os professores entenderem a linguagem com

a qual os seus alunos comunicam (Dias-Trindade & Carvalho, 2019; Kelly, 2016). Estes alunos tendem a experienciar a escola com um olhar rápido e imediato, semelhante ao consumo de conteúdo *online*, o que torna cada vez mais desafiador captar o seu interesse numa sala de aula tradicional. A proibição do uso destas tecnologias, recentemente impulsionada por orientações governamentais¹⁰, pode agravar a desconexão, desmotivando os alunos ao privá-los de uma das ferramentas que utilizam para socialização e acesso à informação (Dias-Trindade & Carvalho, 2019).

Posto isto, a escola pode entender os diversos dispositivos tecnológicos digitais como “extensões da nossa memória” e valorizar as competências de pesquisa e seleção de informação em detrimento da memorização (*ibid.*, p. 13). A aceitação e integração dessas competências em todas as áreas de ensino, e a não limitação a uma única disciplina, como a TIC, pode traduzir-se na formação de cidadãos digitais capazes de se informarem eficazmente. Ao expandir o uso das tecnologias para outras vertentes educativas, os alunos podem aprender a lidar plenamente com as vantagens fornecidas e compreender as desvantagens de não desenvolver uma relação crítica e informada com a tecnologia digital.

I.7. ENSINAR HISTÓRIA NA ERA DIGITAL: POTENCIALIDADES E CONTRADIÇÕES

A integração das TDIC no ensino, particularmente na disciplina de História, apresenta-se como uma possibilidade de enriquecimento do processo educativo, mas também como um desafio significativo. Contudo, não se pode assumir que as tecnologias digitais resolvem todos os problemas do ensino, nem que substituem os métodos tradicionais (Dias-Trindade & Carvalho, 2019). O desafio reside em combinar as TDIC com estratégias pedagógicas inovadoras que promovam ambientes de aprendizagem mais ricos e adaptados às necessidades dos alunos. Para isso, é necessário que a própria escola (e restantes estruturas educativas) forneçam os instrumentos necessários para a utilização das TDIC e para o seu aproveitamento em benefício dos alunos (*ibid.*).

Em certos casos, as tecnologias digitais permitem uma personalização do ensino, promovendo uma aprendizagem ajustada às necessidades e ritmos de cada aluno, numa aprendizagem inclusiva de “just-for-me” (Dias-Trindade & Carvalho, 2019; Dias-Trindade & Moreira, 2019). Este modelo fomenta a descoberta, a interação e a comunicação, posicionando os alunos como protagonistas do seu processo de aprendizagem (*ibid.*). Entre as principais

¹⁰ Para mais informações, consultar a Nota Informativa <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAABAAzNDE2MgIA5VegJgUAAAA%3d>.

vantagens, destacam-se a motivação e autonomia, tornando a aprendizagem mais prática e atrativa e incentivando os alunos a assumirem um papel ativo na construção do conhecimento (*ibid.*). Além disso, permite que os alunos controlem o que aprendem e como aprendem, sendo capazes de procurar informação e decidir quando desejam aceder à mesma (*ibid.*). De igual forma, permite o desenvolvimento de competências críticas, melhorando a capacidade dos alunos em discernir entre informações corretas e incorretas. Permite uma variedade muito grande de recursos e experiências de aprendizagem que, quando integrados de forma adequada, enriquecem o ensino (Dias-Trindade & Carvalho, 2019; Locastre & Júnior, 2022). Por fim, fomenta um maior interesse e assiduidade por parte dos alunos, melhorando a sua relação com a escola e, conseqüentemente, o desempenho escolar (Dias-Trindade & Carvalho, 2019).

Apesar dos benefícios elencados, existem também alguns problemas desta utilização sistemática das TDIC. Falamos, por exemplo, da *Tecnofobia* e da resistência dos docentes, que demonstram receio ou falta de competências para utilizar as tecnologias digitais de forma eficaz, apesar de uma aderência inicial mais forte no início do século (Alves, 2021). Como observado por Dias-Trindade e colegas (2021) e por Neuza Pedro (2011), a maioria dos docentes utiliza ferramentas digitais principalmente para preparar aulas, mas não para ensinar em sala de aula, muitas vezes limitando-se a apresentações em *PowerPoint*, que pouco diferem dos acetatos introduzidos em 1960 (Dias-Trindade et al., 2021). A realidade é que apesar de a tecnologia digital ter sido colocada à disposição dos professores e dos alunos ao mesmo tempo, a reação quanto à sua utilização em sala de aula é diferente. Os professores tendem a recear e os alunos aceitam com naturalidade (Dias-Trindade & Carvalho, 2019). Essa resistência deve-se, em parte, à desconfiança relativamente às tecnologias digitais, à preferência por métodos tradicionais, à resistência à mudança, à falta de confiança, ao desinvestimento profissional e ao baixo sentido de autoeficácia (Dias-Trindade & Carvalho, 2019; Pedro, 2011).

Alguns dos argumentos do corpo docente para esta relutância é a pressão para cumprir as *Aprendizagens Essenciais* e o aumento de tarefas burocráticas, a indisciplina e falta de controlo dos alunos, criando desafios e exigindo negociação e regras claras sobre como os dispositivos devem ser utilizados (Dias-Trindade & Carvalho, 2019). Igualmente, as condições e infraestruturas insuficientes, pois embora tenham sido implementados projetos para equipar as escolas com tecnologia digital (como o PTE), problemas como a falta de *internet*, equipamentos obsoletos ou em número insuficiente e a falta de assistentes técnicos persistem, dificultando a integração plena das TDIC (Micael, 2024; Pedro, 2011). Por fim, o uso excessivo de tecnologias digitais pode ter impactos negativos na saúde mental e física dos alunos, como alertado por Ribble (2015). Esta problemática engloba toda a comunidade escolar e quiçá, profissionais de

saúde, já que se trata de um tópico bastante sensível, onde é necessário aconselhar os nossos alunos à utilização equilibrada das tecnologias digitais e alertar para os potenciais riscos da sua utilização excessiva.

I.8. ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DAS COMPETÊNCIAS DIGITAIS EM HISTÓRIA E PROMOÇÃO DE UMA CIDADANIA DIGITAL

Após a clarificação dos conceitos estruturais deste relatório de estágio, importa agora entender como podemos fomentar as competências digitais dos nossos alunos e promover uma cidadania digital na disciplina de História. Para isso, é necessário entender as estratégias pedagógicas que podem ser aplicadas e as suas finalidades. Tendo em conta que existe uma quantidade incontável de recursos, plataformas, dispositivos e metodologias, optou-se por fazer uma pequena síntese de alguns exemplos e posteriormente refletir sobre os utilizados na PES.

Primeiramente, importa explicar dois conceitos relativos à pedagogia no digital, nomeadamente o de metodologia ativa e o de ensino híbrido. O primeiro, subentende que os alunos deverão ser colocados no centro do processo de ensino e de aprendizagem, criando situações onde os alunos têm a possibilidade de “colocar conhecimentos em ação, de pensar sobre o que estão a fazer e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, desenvolvendo assim a sua capacidade crítica ao interagir com colegas” (Graça et al., 2020, p. 249). No caso do ensino híbrido, este entende que a aprendizagem não acontece só no espaço físico da escola, mas em múltiplos, como o *online*. (*ibid.*).

É com base nestas metodologias que alguns dos exemplos inframencionados procuram promover um ensino centrado no aluno e nas suas competências digitais. Assim, alguns exemplos de práticas pedagógicas são:

- A utilização de plataformas *online* com as mais diversas funcionalidades e potencialidades pedagógicas. Além disso, podem abranger várias áreas científicas, conteúdos e formatos. Exemplos destas são as plataformas *TED-ed*, *YouTube*, *Google Arts & Culture*, *Padlet*, entre outras. (Filho, 2022; Graça et al., 2020);
- A utilização de aplicativos digitais, como *Nearpod*, *Mentimeter*, *Plickers* (Graça et al., 2021b);
- Através da gamificação, em aplicações como o *Kahoot* (*ibid.*);

- A criação de projetos *online*, onde, por exemplo, os alunos criam conteúdo relacionado com as temáticas lecionadas. A exemplo consultar o *Projeto História Digital Escolar* (Rodrigues, 2023).

Apesar de se poderem nomear mais práticas pedagógicas, consideramos que estas são as que têm mais relevo consoante a literatura consultada, podendo existir lacunas. No decorrer da PES, foram utilizadas sobretudo as plataformas *online*, como o *YouTube*, o *Google Arts & Culture*, a *Escola Virtual* e concretamente, três plataformas relacionadas com os conteúdos em estudo nas três turmas. Nomeadamente, uma onde era possível consultar correspondência entre Catarina, a Grande e Frederico, o Grande¹¹, e outra que disponibilizava entradas da Enciclopédia de Diderot e de d'Alembert¹², permitindo pesquisar conceitos e obter as definições encontradas na obra original. Ambas foram apresentadas à turma de HCA e considera-se que, embora tenham sido demonstradas aos alunos, poderiam ter sido exploradas de forma mais ativa por eles. O facto de só terem visualizado as possibilidades das plataformas não fomentou as suas competências digitais. No caso da disciplina de História A, sucedeu-se o mesmo, sendo apresentado o Arquivo Nacional da Torre do Tombo¹³. A utilização mais ativa destas plataformas por parte dos alunos teria de ser planeada pelas professoras e delineado o que seria procurado e qual o intuito dessa pesquisa. Assim, reitera-se mais uma vez que apesar das TDIC trazerem benefícios para os professores, a sua utilização continua a necessitar de planeamento e integração com os conteúdos lecionados (Dias-Trindade & Carvalho, 2019).

De igual modo, a gamificação foi utilizada através da plataforma *Kahoot*, para consolidar conhecimentos antes da ficha de avaliação sumativa e a plataforma *Genially*, realizado um *Escape Room* com o mesmo intuito. Considera-se, portanto, que a utilização destas plataformas poderia ter sido mais bem aproveitada no que concerne às competências digitais dos alunos. Como só foram apresentadas e não aplicadas, excetuando o *Kahoot* e o *Escape Room*, não se constituíram atividades propícias ao desenvolvimento de competências digitais. Por outro lado, no que diz respeito à cidadania digital, a disciplina de História pode relevar-se importante nos revisionismos históricos que circulam *online* e que comprometem uma perceção clara dos acontecimentos históricos pelos nossos alunos. Exemplos recentes deste fenómeno, são as alegações de que Portugal estaria a planear sair da União Europeia aquando do Brexit¹⁴, ou a

¹¹ Para mais informações, consultar <https://catcor.seh.ox.ac.uk/texts/>

¹² Para mais informações, consultar <https://quod.lib.umich.edu/cgi/t/text/text-idx?page=simple;c=did>

¹³ Para mais informações, consultar <https://antt.dglab.gov.pt/pesquisar-na-torre-do-tombo/fundos-e-coleccoes/>.

¹⁴ Para mais informações, consultar <https://euvsdisinfo.eu/report/italy-spain-portugal-and-possibly-even-france-are-in-line-to-exit-the-eu/>.

associação do ex-Presidente da República, Aníbal Cavaco Silva, ao regime salazarista, com a criação de um cartão de informador da PIDE falso¹⁵.

CAPÍTULO II – A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A PES decorreu na Escola Secundária de Cacilhas-Tejo (ESCT), no ano letivo 2023/2024, sob a orientação pedagógica da Professora Sofia Condessa. A escola funciona em regime semestral, com aulas de sessenta minutos e localiza-se no concelho de Almada, distrito de Setúbal. À Professora Cooperante foram atribuídas três turmas de 11.º ano, sendo duas da disciplina de História A e uma de HCA. Num primeiro momento, assisti às aulas lecionadas pela Professora Cooperante nas três turmas e posteriormente lecionei um conjunto de aulas em todas as turmas. No caso da disciplina de História A foi lecionado o tema organizador “O Liberalismo – ideologia e revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX” das *Aprendizagens Essenciais* (Direção-Geral da Educação, 2022a) e na turma de HCA os temas “A cultura do salão – das «revoluções» à Revolução” e “A Cultura da Gare – A velocidade impõe-se” do mesmo documento orientador (Direção-Geral da Educação, 2022b). A parte inicial de observação das aulas foi extremamente importante, porque permitiu não só constatar as dinâmicas das diferentes turmas, mas também, estabelecer um vínculo com os alunos. Isto também foi possível devido a momentos mais informais de realização de exercícios e esclarecimento de dúvidas, em que podia demonstrar aos alunos, de forma mais descontraída, a minha postura em sala de aula, já que não existia nenhuma pressão de estar a lecionar.

Por outro lado, o facto de me sentar no lugar do aluno, possibilitou a observação da turma numa perspetiva diferente da que o professor está habituado. De certa forma, creio que foi essencial para entender os focos de destabilização, mas também os de oportunidades de interajuda e cooperação nas turmas. Assim, na elaboração das aulas, foi mais evidente os focos de tensão, aqueles elementos que necessitavam de auxílio e aqueles que precisavam de mais estímulos, ou de uma abordagem diferenciada. Não obstante, este exercício foi também realizado com a Professora Cooperante que em muito auxiliou na apresentação das turmas às professoras estagiárias, explicando as suas especificidades. Isto foi crucial, já que não tínhamos nenhum conhecimento sobre as turmas com as quais iríamos ter contacto durante os meses da PES. Assim, foi possível também entender previamente quais seriam as reações prováveis dos alunos a certas atividades e analisar quais as melhores estratégias para aplicar nas três turmas,

¹⁵ Para mais informações, consultar <https://poligrafo.sapo.pt/fact-check/whatsapp-fact-check-cavaco-silva-foi-informador-da-pide/>.

tendo em mente os objetivos deste relatório de estágio, mas, sobretudo, o sucesso na aprendizagem dos alunos.

Estive igualmente presente nas reuniões de início de ano com os professores da escola e de encarregados de educação. Apesar de não conseguir estar presente na última, a primeira reunião de diretores de turma e a de receção aos professores foram importantes para entender as relações existentes na escola, o ambiente profissional e conhecer o Projeto Educativo e a escola. O ambiente profissional, caracterizado pela interajuda entre professores, foi observado informalmente na sala de professores e nas salas de trabalho, onde sempre tive um cantinho onde podia questionar qualquer dúvida. Este espírito de abertura contribuiu para o sentimento de pertença à comunidade escolar da PES. O trabalho colaborativo também está bastante presente nesta escola, com a realização de vários trabalhos interdisciplinares.

Além disso, estivemos presentes nas reuniões de departamento, conseguindo entender o trabalho realizado em cooperação com os outros professores do grupo de recrutamento e as dinâmicas de interajuda entre os colegas. Enquanto professora estagiária também auxiliei na realização de uma prova de Ensino Recorrente Noturno, em conjunto com outra professora do departamento. Sinto que esta experiência “fora da sala de aula” foi essencial para compreender que o trabalho do professor não se finda em planificações e preparação de aulas, mas também nas relações interpessoais com alunos, colegas, funcionários da escola e Encarregados de Educação.

II.1. ESTRATÉGIA DIDÁTICA E METODOLÓGICA

Como supramencionado, foram lecionadas aulas em turmas de História A e numa turma de HCA. A par da leção dos conteúdos previstos, foi também importante a introdução da tecnologia digital em sala de aula, tendo em conta o tema deste relatório de estágio. Contudo, poderá problematizar-se que a atenção dada a esta vertente poderia ter sido explorada de forma muito mais aprofundada, mas que devido à falta de planeamento prévio não o foi. Foi realizada uma atividade, em todas as turmas, de identificação de imagens geradas por IA. Esta atividade aconteceu no decorrer das aulas, utilizando a imagem no contexto do conteúdo que era lecionado. No caso da disciplina de História A, foi utilizada uma imagem que se apresentava como uma ilustração da *Martinhada*, no âmbito da Revolução Liberal Portuguesa [Vide Anexo 4 nos Anexos, p. xvi]. Já na turma de HCA, foram criados dois retratos – um de Napoleão III [Vide Anexo 3 nos Anexos, p. xvi] e outro de Bismarck [Vide Anexo 5 nos Anexos, p. xvii], relativamente ao subtema “A velocidade impõe-se: a Europa das linhas férreas”. O principal objetivo desta atividade era entender se os alunos conseguiam identificar imagens geradas por IA e qual a

reação deles ao serem confrontados com informação falsa, por parte de uma figura em quem confiam, como um professor.

Com o intuito de entender o que os alunos fazem *online*, foi também realizado um questionário, onde numa primeira parte os alunos responderam a perguntas relativas ao uso da *internet* e numa segunda parte as suas competências digitais foram testadas, mediante tarefas performativas [Vide Anexo 1 nos Anexos, p. i-xiv]. Os resultados deste questionário serão apresentados e refletidos no decorrer deste relatório.

Apesar de não estar relacionado diretamente com o tema do relatório de estágio, também foram planeadas duas palestras relativas às temáticas lecionadas com as três turmas. Para este efeito foi convidado o professor António Ramos, o meu professor de História A quando frequentei o Ensino Secundário e com quem também realizei um estudo sobre a Avenida 23 de julho de 1833, em Almada. A obra, publicada pelas Escolas do Desportivo, foi trabalhada por nós no âmbito do contexto histórico da Batalha da Cova da Piedade, aquando da Revolução Liberal de 1820. A primeira palestra, na turma de HCA, foi intitulada *As paredes em Liberdade*. O intuito era apresentar pichações alusivas à liberdade, desde a Pré-História até à atualidade. O principal objetivo era que os alunos entendessem que a arte está presente no nosso quotidiano e que esta também é uma forma de nos expressarmos politicamente. Esta palestra foi inserida nas comemorações dos 50 anos do 25 de abril de 1974, já que um dos grandes focos foram pichações utilizadas durante o Estado Novo, como forma de contestação ao regime. O professor apresentou algumas pichações de apelo ao fim da Guerra Colonial e do regime e explicou ainda como, na prática, eram realizadas, o que suscitou bastante interesse pelos alunos que sempre tinham bastante curiosidade nas questões técnico-artísticas. A escolha do professor foi importante neste aspeto, já que este vivenciou estas práticas, conseguindo descrevê-las. Não obstante, a questão da arte como forma de politização também despertou interesse, fazendo com que os alunos se voluntariassem para mostrar ao professor António Ramos um mural que realizaram no âmbito de outra disciplina sobre o 25 de abril de 1974.

No que concerne às turmas de História A, a temática foi a Batalha da Cova da Piedade, no âmbito da publicação de um livro intitulado *Avenida 23 de julho de 1833 (Vitória Liberal) – (Re)conhecer e valorizar*. Esta palestra foi relevante, não só pela proximidade da escola à área em que esta batalha ocorreu, mas também porque é uma batalha historiograficamente pouco estudada (Escolas do Desportivo da Cova da Piedade, 2023). Isto fez com que os alunos demonstrassem um interesse redobrado e até fizessem ligações sempre que algum local que conheciam era mencionado. De forma geral, pareceram espantados com a informação que fora transmitida e a professora de Geografia, que acompanhou uma das turmas, também

demonstrou surpresa por não ter nenhum conhecimento sobre esta batalha. Esta atividade relaciona-se também com a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular (Despacho n.º 5908/2017, do Secretariado de Estado da Educação, 2017), permitindo às escolas a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada procurando promover aprendizagens ativas e significativas. Esta flexibilidade curricular permite que os conteúdos lecionados sejam adaptados às especificidades da Escola, contextualizando os saberes e no caso da disciplina de História torna-se bastante pertinente no que diz respeito à História Local. No que lhe concerne, esta tem sido reconhecida pelas suas potencialidades, já que “o seu uso pode ser determinante na motivação para os conteúdos programáticos, tal como a construção de conhecimento histórico e para o exercício da cidadania” (Morais, 2022, p. 18).

As aulas lecionadas seguiram um carácter mais expositivo em questões teóricas, mas onde a participação dos alunos era sempre bem-vinda e incentivada, muito baseada em métodos interrogativos. Era comum, ao longo da aula, ir questionando os alunos, seguindo a estrutura que a Professora Sofia Condessa utilizava. Optei por utilizar uma abordagem semelhante, por considerar que teria mais proveito nestas turmas que me viam “somente” como a Professora Estagiária. Assim, muito frequentemente questionava os alunos se já tinham algum conhecimento prévio do que era apresentado, para entender se existiam ideias preconcebidas. De igual modo, era comum fazer ligações com o quotidiano dos alunos para procurar simplificar alguns conceitos ou fenómenos históricos. Esta prática foi utilizada pela Professora Estagiária, pela Professora Cooperante e pela colega de estágio. No final de cada aula era frequente a realização de esquemas de sintetização, já que a Professora Cooperante mencionou que alguns alunos tinham problemas na consolidação de conhecimentos. Todas as aulas foram suportadas por uma apresentação *PowerPoint* [Vide Anexo 6 nos Anexos, p. xviii], com resumos e conceitos dos conteúdos lecionados, mas também esquemas, imagens e vídeos.

No que concerne à introdução das TDIC, optou-se pela realização de pequenas atividades, como um *Escape Room*, numa das turmas de História A e na turma de HCA. Este *Escape Room*, que será explicado mais adiante, serviu como forma de consolidar os conhecimentos antes da ficha de avaliação sumativa e os alunos aderiram bastante bem à mesma, afirmando que era uma maneira divertida de estudar. Foram também introduzidas, de forma demonstrativa, plataformas *online* de consulta de fontes primárias como o Arquivo da Torre do Tombo, um arquivo sobre a *Enciclopédia* de Diderot e d’Alembert e outro com correspondência entre Catarina II e Frederico II. Por fim, também se utilizou a plataforma *Kahoot* para realizar uma revisão para a ficha de avaliação sumativa nas turmas de História A, o que

também despertou interesse nos alunos, sobretudo pelo carácter competitivo que uma das turmas apresentava.

II.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DAS TURMAS

A ESCT situa-se na cidade de Almada, pertencente à península de Setúbal e à Área Metropolitana de Lisboa. Segundo os Censos de 2021, conta com uma população de 177 268 residentes (Instituto Nacional de Estatística, 2021), dos quais 30 329 estava em idade escolar no ano de 2023, sendo o concelho do distrito de Setúbal com mais alunos matriculados (PORDATA, 2023).

A escola é constituída por cinco blocos, três dos quais com ligação interna, e ocupa uma área de 18 100 m². No ano-letivo de 2019/2020 contabilizavam-se 622 alunos (ESCT, 2022) e 134 professores no ano-letivo 2021/2022 (Fonseca et al., 2021). É uma escola secundária, com oferta formativa em cursos científico-humanísticos, cursos profissionais, ensino de adultos e Português Língua de Acolhimento (PLA). O lema do Projeto Educativo da Escola (PEE) é “Escola para a vida”, já que a escola é caracterizada como um “espaço de vivências e aprendizagens, de objetivos individuais e coletivos, de sucessos e de superação e dificuldades e fracassos” (ESCT, 2022, p.3). As quatro grandes áreas de intervenção deste Projeto Educativo são

- “1. Aprendizagem consistente dos alunos em toda a oferta formativa;
2. A Escola: espaço de partilha e de autoavaliação sistemática;
3. A Escola: espaço de crescimento em que o aluno/formando se torna um cidadão mais consciente, participativo e crítico;
4. As relações entre toda a comunidade escolar assentes no respeito pelo outro, pelas suas ideias e formas de estar na sociedade” (*ibid.*).

Outro fator importante é a construção de identidade desta escola, que surge em 1980 com um carácter provisório, já que era um anexo da Escola Secundária de Anselmo de Andrade, do mesmo concelho. Gradualmente, a escola ganha autonomia até em 1986 passar a designar-se por Escola Secundária de Cacilhas, com quadros próprios de pessoal docente e não docente e com uma oferta do 7.º ao 12.º anos de escolaridade. O facto de a escola estar próxima de transportes públicos, faz com que muitos dos alunos venham de outras zonas do concelho de Almada, mas também do Seixal e Lisboa, sobretudo devido ao ensino noturno (ESCT, 2022). O concelho de Almada é caracterizado por uma população predominantemente do setor terciário e a escola tem uma imagem bastante positiva neste mesmo concelho, com cooperação com as autarquias, instituições de apoio social e o tecido empresarial local (Inspeção-Geral da Educação

e da Ciência, 2022). No que diz respeito à população escolar, somente 23% dos alunos desta escola são apoiados pela Ação Social Escolar, com maior incidência no Escalão A. As situações de indisciplina são residuais e optou-se pela eliminação dos toques de entrada e saída das aulas para fomentar a responsabilidade individual e a autonomia (*ibid.*).

Na análise SWOT, do PEE, alguns dos pontos fortes são o corpo docente experiente, as estruturas intermédias, a abertura à inovação e melhorias contínuas, parcerias e protocolos estabelecidos, Projeto Erasmus+, entre outros. No que diz respeito aos pontos fracos temos a idade média do corpo docente, nichos de professores com fraca adesão ou mobilização à mudança e parque informático desajustado às necessidades atuais. É exatamente este último ponto que se sentiu mais fortemente no decorrer do estágio, já que a temática do relatório estava diretamente ligada à tecnologia digital. Apesar de as salas estarem equipadas com computador e projetor, era recorrente a falha na ligação à *internet* e alguns equipamentos estavam já obsoletos. Não obstante, de no PEE, o parque informático só ser mencionado uma vez, esta escola conta com um Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE), de 2021. Neste documento, é atribuída uma equipa de transição digital e realizados diagnósticos SELFIE¹⁶ e CHECK-IN¹⁷, onde participaram dirigentes, alunos e professores.

No caso do SELFIE, os resultados gerais não apontam para valores negativos, uma vez que as médias globais estão entre 3,1 e 3,7. A média mais baixa é no domínio da avaliação, já que estas são sem suporte digital, sendo realizadas maioritariamente em papel, apesar de serem muitas vezes transpostas para plataformas digitais posteriormente. A mais alta é no domínio da utilização pedagógica do digital, nomeadamente nos recursos digitais. Por sua vez, o CHECK-IN, revela que 54% dos professores está no nível dois de proficiência digital, no que diz respeito à utilização de recursos digitais. No entanto, 34,3% está no nível um, existindo uma necessidade de formação para estes professores. Nos outros âmbitos, no que concerne o ensino e aprendizagens 45,1% continua ainda no nível um, na avaliação 50% encontra-se nesse mesmo nível e relativamente à promoção de competência digital nos aprendentes, 53% encontra-se já no nível dois. Ainda existem professores que necessitam de formação, sobretudo os que estão em níveis iniciais, mas a maioria já se encontra em níveis satisfatórios, sendo sobretudo

¹⁶ Sigla de “Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational technologies” [Autorreflexão sobre a aprendizagem eficaz através da promoção da utilização de tecnologias educativas inovadoras], uma ferramenta concebida para ajudar as escolas a incorporar as TDIC, recolhendo as opiniões dos alunos, professores e dirigentes sobre a forma como as TDIC são utilizadas na escola. Mais informação em <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/selfie/about-selfie>

¹⁷ Ferramenta de autorreflexão, que se baseia no DigCompEdu, tendo como objetivo refletir sobre os pontos fortes e fracos do uso de TDIC na escola. Mais informação em <https://sites.google.com/cfmbm.info/a7-2020/biblio/check-in>

necessário uma melhoria das condições tecnológicas da escola, como mencionado no PEE. Neste PADDE são apresentadas duas áreas de intervenção prioritárias, nomeadamente

“1 – Promoção das competências digitais dos alunos, professores e outros membros da comunidade escolar, com particular incidência no comportamento seguro e responsável na criação e utilização de conteúdos digitais.

2 – Elaboração de uma Base de Dados sobre prestadores de formação dos cursos profissionais, disponível para alunos e Pais/EE.” (Fonseca et. al, 2021, p. 6).

Na totalidade, as turmas da Professora Cooperante perfaziam 80 alunos, sendo que 55 eram raparigas (69%) e 25 eram rapazes (31%). Geralmente, as turmas não apresentavam grandes problemas de comportamento e eram cooperativas nas atividades apresentadas. As turmas eram semelhantes, contudo a Turma1 (de História A) era mais competitiva e com melhores resultados, enquanto a Turma2 (também de História A) tinha resultados mais baixos. É de referir que esta turma começou a ser acompanhada pela Professora Sofia Condessa no ano letivo da PES. No que concerne a turma de HCA, os resultados eram razoáveis, mas existiam grandes problemas na consolidação de conteúdos. No que diz respeito à composição por género, existia, nas três turmas, uma prevalência pelo género feminino.

A Turma1 (de História A), era interessada e por vezes participativa, mas alguns alunos recusavam-se a responder, mesmo quando solicitados diretamente. Por vezes a postura era pouco crítica e desmotivada, sobretudo em atividades que apelassem mais ao espírito crítico, como foi a atividade realizada sobre IA. Também demonstravam uma certa resistência à realização de exercícios em sala de aula, no desenvolvimento e apresentação de trabalhos em aula e na execução de perguntas de multiperspetiva histórica ou comparação. Relativamente ao comportamento, apesar de não terem existido problemas graves, existia uma implicância com os pares, mas também, para com a figura do professor, questionando várias vezes o porquê de terem de realizar certos exercícios, ou então, reclamando que os outros grupos tinham um trabalho mais simples do que o seu, sendo bastante reivindicativos. Contudo, existia uma competição entre os pares, o que facilitava em exercícios onde esta vertente estivesse presente, como em *Kahoots*, ou trabalhos de grupo.

No caso da Turma2 (também de História A), os alunos eram na sua maioria participativos e interessados, colaborando nas tarefas sugeridas pelas professoras, quando solicitados, contudo, sem iniciativa própria. Não obstante, alguns elementos demonstraram-se apáticos, realizando o mínimo esforço possível na realização destas tarefas, mesmo que fossem participativos. Existia um grave problema no cumprimento dos tempos estipulados para a

entrega dos trabalhos ou das atividades em sala de aula. Optou-se por indicar claramente quais os tempos para a realização das tarefas, mas mesmo assim era necessário várias vezes aumentar esse tempo, porque eram raros os alunos que terminavam conforme o prazo predefinido. Demonstravam simpatia e empatia pelos colegas e pelo trabalho do professor. Como esta turma não tinha sido atribuída à Professora Sofia Condessa no ano letivo anterior, os alunos vinham de um ritmo de trabalho muito diferente daquele a que a professora Sofia Condessa aplica, o que levou a uma necessidade de adaptação das professoras e dos alunos.

Por fim, a Turma3 (de HCA), contava com elementos que participavam ativamente, mas caracterizados por terem dificuldade na assimilação dos conteúdos, sobretudo dos conceitos estruturantes da disciplina. Demonstraram iniciativa na realização de exercícios de multiperspetiva histórica e de espírito crítico, participando ativa e corretamente. No entanto, quando solicitados para elaborar um trabalho predefinido, eram propícios a desviarem-se do tema original, dando “asas à imaginação” e não cumprindo os prazos estipulados. Relativamente ao comportamento, apesar de não existir um mau comportamento generalizado, era necessário chamar à atenção sistematicamente alguns elementos da turma, que destabilizavam o normal funcionamento das aulas, com interrupções constantes.

De forma geral, existia um comportamento razoável, sendo necessárias algumas chamadas de atenção. Um dos grandes problemas era o cumprimento de prazos, já que muitos entregavam depois da data planeada, ou, quando colocado um tempo específico para a realização de tarefas, em sala de aula, poucos eram aqueles que terminavam no tempo solicitado. Isto obrigava a que esse tempo fosse excedido, para dar a oportunidade de que todos os alunos terminassem a tarefa, ou pelo menos, a maioria. Isto devia-se, sobretudo, à passividade destes alunos, que só retomavam o trabalho quando alertados. Uma das soluções encontradas, em conjunto com a Professora Cooperante, foi a colocação de um temporizador, projetado no quadro, para os alunos terem a noção do tempo que restava para a conclusão da atividade, apesar de muitos contestarem esta prática, dizendo que os “pressionava”.

A realização da PES representou uma experiência formativa muito importante para me compreender enquanto professora. Um dos maiores desafios foi a gestão do tempo e a adaptação do meu tema de relatório às aulas. O planeamento das aulas exigia o equilíbrio entre o cumprimento das *Aprendizagens Essenciais*, o meu tempo e forma de ensinar, a inclusão das TDIC e o próprio tempo da Professora Cooperante. Por outro lado, o facto de ser uma Professora Estagiária também me colocou num papel diferente, sendo os desafios de relação com os alunos mais profundos. Apesar de não terem existido problemas graves, na Turma1, a postura de

indiferença ao que era lecionado por mim, contrariamente à postura que tinham com a Professora Cooperante, traduziu-se em alguma desmotivação e angústia.

Contudo, considero que o facto de ter aulas semelhantes às da Professora Sofia Condessa contribuiu para que os alunos aceitassem, geralmente, com entusiasmo o que lhes era proposto. Privilegiaram-se as metodologias participativas, como a análise de fontes históricas, trabalhos em grupo e em pares e sistematização de informação. O facto de demonstrar aos alunos que é possível aceder a uma variedade de fontes históricas *online*, também trouxe uma certa motivação, já que não haviam tido contacto com as mesmas. Apesar de a Professora Cooperante utilizar regularmente as TDIC em sala de aula, estas eram utilizadas mais como apoio, nomeadamente em apresentações *PowerPoint* e visualização de vídeos. Não obstante este tipo de exercício exigir uma maior preparação por parte do professor, considero serem mais eficazes na captação dos alunos e na motivação. Independentemente de não ter realizado uma aferição mais formal sobre a opinião dos alunos na utilização das TDIC, a maioria demonstrou-se alegre e cooperativo nas atividades. De igual modo, alguns alunos comentaram no final das aulas que gostavam das atividades onde existia a possibilidade de uma maior participação.

CAPÍTULO III – AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOS ALUNOS: RESULTADOS E REFLEXÕES

III.1. AS POTENCIALIDADES DA IA GENERATIVA PARA TRABALHAR O SENTIDO CRÍTICO EM HISTÓRIA

O termo IA foi cunhado por John McCarthy e colegas, em 1955. Segundo estes, o objetivo do *Dartmouth Summer Research Project* era de que uma máquina conseguisse usar linguagem, formar abstrações e conceitos e resolver problemas até então reservados aos humanos, melhorando-se simultaneamente de forma autónoma, fruto da sua aprendizagem com interações humanas (McCarthy et al., 2006). Não obstante, parece não existir uma definição academicamente concreta sobre o que é a IA, já que “trata-se (...) de um ramo da ciência/engenharia da computação, e, portanto, visa desenvolver sistemas computacionais que solucionam problemas. Para tal, utiliza um número diverso de técnicas e modelos, dependendo dos problemas abordados.” (Sichman, 2021, p. 38).

Desde a década de cinquenta, muito a IA tem avançado e constituído diferentes formas de utilização por parte do ser humano. Assim, considera-se que ela pode igualmente ser adaptada ao contexto escolar fazendo, contudo, um uso consciente e crítico da mesma já que a

sua utilização não é desprovida de riscos, quer sejam eles éticos, filosóficos, psicológicos ou ambientais (Sichman, 2021).

Um dos contributos da IA que podemos adequar ao espaço escolar é a IA generativa que, segundo a UNESCO (2024) é uma tecnologia de IA que gera conteúdo de forma automática em resposta a comandos escritos. As *Generative Adversarial Networks* (GANs), são uma descoberta recente na IA, que permitem gerar imagens, vídeos e áudios realistas. A IA Generativa tem evoluído e exemplo disso são os vários modelos disponíveis como:

- *Large Language Models*, como o GPT-4, que processa a linguagem introduzida, entendendo-a e gerando um texto de resposta semelhante ao humano;
- *Image/video Generation Models*, como o *DALL-E*, *Stable Diffusion* ou *Sora*, que revolucionaram a maneira como vídeos e imagens são criados mediante pequenas descrições. Estes modelos podem gerar imagens e vídeos detalhados a partir de um comando de texto realizado pelo utilizador.
- *Multimodal Generative AI*, que processa e gera conteúdo em diferentes tipos de media (Zuolkernan, 2025).

Assim, foi por via de modelos de geração de imagem e vídeo que foram criadas imagens relativas aos conteúdos a serem lecionados pela Professora Estagiária, durante a PES. Neste caso, utilizou-se a plataforma *Canva*, que já permite a criação de imagens por IA para gerar retratos de figuras históricas mencionadas durante a aula, no caso da turma de HCA e nas turmas de História A, uma representação de um evento histórico também relacionado com os conteúdos programados.

A atividade foi primeiramente realizada na turma de HCA, com o retrato de Napoleão III [Vide Anexo 3 nos Anexos, p. xvi]. Esta imagem foi inserida no decorrer da aula e solicitado aos alunos que comentassem e analisassem a imagem que viram. Sendo uma turma do curso científico-humanístico de Artes Visuais, é já normal realizar este tipo de exercício de análise de imagens, portanto não estranharam esta atividade. Durante a tarefa, foram descrevendo o que viam e tentando associar às correntes artísticas que estudaram anteriormente, mas não eram capazes de o fazer. Uma aluna disse ser estranho o facto de o retrato ser a três quartos, em vez de ser a corpo inteiro. Denote-se que haviam lecionado a corrente artística do neoclassicismo e iriam agora entrar no Romantismo. Assim, apesar de apresentarem características visuais como a cor, não conseguiram propriamente encaixar numa corrente artística. De igual modo, não conseguiram identificar que a imagem não era real.

Após esta primeira análise, foi anunciado que a imagem era gerada por computador. O espanto foi imediato e, curiosamente, a mesma aluna que fez o reparo de o retrato ser a três quartos exclamou “Eu sabia que não era real!”, dando título a este relatório de estágio. Portanto, apesar de os alunos conseguirem identificar algo estranho com o retrato a nível técnico, não foram capazes de o verbalizar e interrogar-se o porquê da utilização daquela imagem. Isto poderá dever-se também ao facto de ter sido apresentada pela Professora Estagiária e, naquele caso, estarmos numa aula observada por uma das professoras da faculdade, gerando um pouco mais de tensão entre os alunos, com receio de me prejudicarem. Não obstante, assim que a revelação foi feita, eles próprios identificaram características que denunciavam o carácter falso da imagem, como a estranheza na expressão facial e nos pelos faciais e, igualmente, o facto de a imagem não vir acompanhada de legenda, o que acontecia sempre que colocava uma imagem nas apresentações *PowerPoint*. Nesta turma, o parecer foi bastante positivo, já que, apesar de não terem identificado imediatamente que se tratava de uma imagem gerada por IA, a reflexão feita posteriormente foi bastante boa, identificando as características que nos podem ajudar a identificar uma imagem falsa e partilhando com a turma dicas para verificar a veracidade das imagens, como a pesquisa reversa de imagens¹⁸. Nessa mesma aula, foi também utilizada uma segunda imagem, desta vez o retrato de Bismarck [*Vide Anexo 5 nos Anexos*, p. xvii], que prontamente identificaram como falsa, já que este exercício veio em sequência do anterior.

Nas turmas de História A, por sua vez, foi escolhida uma representação da *Martinhada* [*Vide Anexo 4 nos Anexos*, p. xvi], na sequência do estudo da Revolução Liberal Portuguesa. Contudo, a reação a esta atividade foi diferente daquela descrita com a turma de HCA. Apesar de, tanto eu, como a Professora Cooperante, termos feito um esforço para que os alunos fizessem análise de iconografia, a reação pareceu transcrever alguma indiferença a este tipo de exercícios. A Turma1 não conseguiu identificar que a imagem era gerada por IA e não apresentou nenhum mecanismo para identificar se a imagem era real ou falsa. Um aluno pareceu, inclusive, confuso, questionando-se do que se tratava a atividade que estávamos a fazer. Contrariamente ao que se sucedeu na turma de HCA, em que se tratava de retratos, nas duas turmas de História A optou-se por gerar uma imagem da *Martinhada*. Porém, a descrição utilizada para gerar a imagem foi diferente do acontecimento histórico estudado, quer quanto ao espaço, quer quanto ao grupo social representado. Assim, em vez de militares, foram colocados elementos do Terceiro Estado e que, apesar de estarem fardados, a roupa não dizia respeito sequer à

¹⁸ Método de pesquisa que permite encontrar informações relacionadas a uma imagem específica, carregada pelo utilizador. Após esse carregamento, o sistema fornece-nos resultados de imagens semelhantes, *sítios web* onde a imagem se encontra ou informações sobre o conteúdo da imagem.

cronologia em que nos encontrávamos. De igual modo, a paisagem era ruínosa, o que não corresponde ao que sucedeu na *Martinhada*, visto tratar-se de uma concentração militar junto da sede do Governo e de outros pontos estratégicos da cidade de Lisboa. A Turma1 conseguiu identificar, antes da revelação de que a imagem não era verdadeira, que a mesma não retratava o que haviam estudado na aula anterior, mas sem compreenderem o intuito do exercício ou identificarem que era uma imagem falsa. Os alunos pareceram confusos e a maioria demonstrou-se apático neste tipo de exercícios. Alguns ainda comentaram que conheciam a pesquisa reversa de imagens, mas não foi possível ter uma conversa mais aprofundada sobre a temática, já que os alunos pouco contribuíram para a mesma.

No caso da Turma2, uma aluna conseguiu identificar prontamente que a imagem era falsa e os outros alunos rapidamente apontaram para o facto de a imagem não ter legenda. Quando falámos sobre mecanismos para detetar que uma imagem não é real, estes sabiam da pesquisa reversa de imagens. Assim, nesta turma a atividade correu bastante bem, apesar de a descoberta ter sido individual e não em grupo. Não obstante, assim que a aluna fez esse comentário, os alunos rapidamente fizeram ligações a elementos que pudessem revelar que a imagem não era real, como a falta de legenda e a incongruência com o que estudaram, o que é bastante positivo.

Apesar de não ter sido planeada pela Professora Estagiária, foi igualmente importante na construção do sentido crítico dos alunos, a visita de estudo à Fundação Calouste Gulbenkian, intitulada “Com arte m’enganas”, realizada no dia 11 de abril de 2024, com a turma de HCA. Nesta visita de estudo os alunos foram confrontados com diversas pinturas e objetos. O objetivo era entenderem que o contexto, ou o propósito, em que estes foram criados pode levar a incongruências históricas, sobretudo quando utilizados de forma descontextualizada, e que deveríamos ser críticos de todo o tipo de informação com a qual nos confrontamos – sendo em formato digital, gráfico, iconográfico ou documental. Esta visita de estudo foi realizada poucos dias depois da atividade sobre a imagem gerada por IA e, apesar de não ter sido discutido de forma formal com a guia, foi, após o término da visita guiada, lembrado aos alunos da atividade que tinha sido realizada. Foi feita uma pequena reflexão sobre a ligação da IA e da descontextualização de imagens na atualidade.

III.2. POTENCIALIDADES DE ATIVIDADES COM TECNOLOGIAS DIGITAIS – HISTÓRIA E CULTURA DAS ARTES

Nas reuniões do Núcleo de Estágio foi decidido entre a Professora Estagiária, a Professora Cooperante e a colega de estágio, os temas a serem abordados nas três turmas da Professora

Cooperante. Na disciplina de HCA, ficou acordado lecionar os módulos 7 “A cultura do salão – das «revoluções» à Revolução” e o 8 “A cultura da Gare – A velocidade impõe-se”, das *Aprendizagens Essenciais* (Direção-Geral da Educação, 2022b).

Utilizaram-se apresentações *PowerPoint* para expor o conteúdo lecionado, mas também para interagir com os alunos. Normalmente, eram utilizados esquemas propositadamente deixados em branco para serem completados com o auxílio dos alunos. Estes eram geralmente apresentados no final da aula, como forma de sintetizar o conteúdo lecionado. Era recorrente, quando colocadas imagens que estavam disponíveis *online*, inserir o respetivo *link* para os alunos poderem consultar mais informações sobre a mesma, em casa. Isto é particularmente relevante quando falamos de pinturas que podem ser consultadas em alguns museus *online*, facilitando a procura de informação. Os alunos foram informados desta ferramenta e foram apresentados alguns museus ou repositórios, como no caso do *Château de Versailles*. Foi apresentada uma base¹⁹ com as correspondências entre Frederico II da Prússia e Catarina II da Rússia, explorando a mesma em sala de aula, mas sucintamente e em grande grupo. Considera-se que teria sido mais oportuno ter pedido aos alunos para explorarem a base em pares ou grupos e que realizassem uma pequena apresentação, ou comentário, sobre o que encontraram. Contudo, o facto de os alunos só terem consigo um *smartphone*, dificultaria esta atividade, sendo necessário um planeamento prévio para os alunos trazerem um equipamento mais adequado. Também foi utilizada, de forma semelhante, uma plataforma²⁰ que reúne as definições presentes na *Encyclopédia* coordenada por Denis Diderot e Jean d’Alembert. As principais limitações destas duas plataformas é a necessidade de uma preparação prévia dos alunos e das docentes sobre o que deveriam pesquisar, o facto de estar inteiramente em língua inglesa e a necessidade de utilizar um computador, por ser mais prático consultá-las por essa via.

Os alunos foram colocados em contacto com fontes primárias, como a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* e a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*. Num exercício em sala de aula, os alunos, a pares, deveriam comparar as duas fontes, tendo de seleccionar os artigos em que sentiam que existiam maiores diferenças. Posteriormente, cada par apresentou os artigos que seleccionaram e o porquê. No quadro, foi feito um balanço final das principais diferenças e conclusões, juntamente com os alunos e a Professora Estagiária. Os alunos demonstraram-se muito participativos e problematizaram corretamente os documentos.

¹⁹ Disponível em <https://catcor.seh.ox.ac.uk/texts/>

²⁰ Disponível em <https://quod.lib.umich.edu/cgi/t/text/text-idx?page=simple;c=did>

Nesta turma foi possível solicitar um trabalho de pesquisa sobre as *Salonnières*, aquando do estudo do Iluminismo. Foi pedido para os alunos realizarem, a pares, uma pequena biografia sobre uma *salonnière* escolhida em sorteio e o seu retrato. A forma de retratar a mulher selecionada variou desde um retrato no jogo *Minecraft* [Vide Anexo 7 nos Anexos, p. xix], até à criação de uma maquete em forma de livro [Vide Anexo 8 nos Anexos, p. xx]. Apesar de trabalhos muito criativos, a verdade é que, no que diz respeito à escolha das fontes de informação, quase metade dos alunos (46%) escolheu a *Wikipédia* como uma das formas de obter informação sobre a personagem escolhida. Neste caso, foi feita uma pesquisa prévia, por parte da Professora Estagiária, para ter a certeza de que era possível encontrar informação em *sítios web* que não a *Wikipédia*, como, por exemplo, bibliotecas. Posteriormente foi dado um parecer aos alunos, através da plataforma *Teams*, porém não foi possível avaliar se essa informação foi corretamente transmitida aos alunos e confirmar se os erros foram corrigidos.

Foi igualmente organizada, com a colaboração da colega de estágio, um *escape room* virtual, que consistia num jogo onde os alunos tinham de fugir de uma sala em que se encontravam, respondendo a perguntas relacionadas com a matéria lecionada para obterem pistas [Vide Anexo 9 nos Anexos, pp. xx-xxi]. Este jogo foi realizado na plataforma *Genially* que dispõe de uma grande variedade de ferramentas úteis para os professores, como gamificação, apresentações, infográficos, vídeos, imagens interativas, guias, entre outros. Neste caso, o tema do *escape room* foi “A Cultura do Palco”, sendo utilizado para consolidar os conhecimentos lecionados pela Professora Cooperante antes de um elemento de avaliação. A reação foi bastante positiva, já que vários alunos indicaram que foi útil para a sua consolidação de conhecimentos, porque permitiu que estudassem de uma forma “mais divertida”. Todos os alunos conseguiram terminar a atividade proposta, apesar de existirem alguns problemas técnicos no início da atividade, devido à falta de ligação à *internet* na escola, fazendo com que alguns alunos começassem a atividade mais tarde. Não obstante, o problema foi resolvido pela partilha de *internet* dos *hotspots* dos alunos, apesar de existirem igualmente algumas falhas nos mesmos. Ainda que os alunos rapidamente encontrassem soluções para os problemas que iriam surgindo, alguns demonstraram problemas na execução de algumas das tarefas, nomeadamente numa de completar os espaços do texto. Foi necessário explicar várias vezes como deveriam realizar o exercício. Pode-se, contudo, atribuir o problema à compreensão da pergunta, em vez de falta de competências digitais. Tratando-se de uma atividade isolada e que posteriormente não foi revisitada, torna-se difícil aferir as competências digitais dos alunos, não obstante, terem demonstrando conhecimentos históricos e digitais nestas atividades.

III.3. POTENCIALIDADES DE ATIVIDADES COM TECNOLOGIAS DIGITAIS

– HISTÓRIA A

Por sua vez, para as turmas de História A, decidiu-se que lecionaria a subunidade “A implantação do Liberalismo em Portugal”. Para isso foram realizadas planificações a longo e curto prazo, verificadas pela Professora Cooperante, tal como os materiais utilizados. Foram, sobretudo, apresentações *PowerPoint* e vídeos sobre as temáticas lecionadas. De igual forma, os alunos foram colocados em confronto com fontes primárias, como o *Manifesto aos Portuguezes* da autoria da Junta Provisional do Governo Supremo, datado de 24 de agosto de 1820. Foi também realizado um grupo de avaliação para incluir no teste sumativo destas turmas, solicitado pela Professora Cooperante e relativo ao conteúdo lecionado pela Professora Estagiária.

Tal como na disciplina de HCA, o *PowerPoint* foi utilizado para completar esquemas com a turma, deixando alguns espaços em branco e preenchendo no decorrer da aula. Assim, este elemento não serviu só para apresentar a informação que era transmitida oralmente, mas também para sintetizar o conhecimento e interagir com os alunos. Não obstante o principal apoio à transmissão de conteúdo ter sido protagonizado pelas apresentações *PowerPoint*, pretendeu-se que os alunos fizessem o trabalho do historiador, no que diz respeito à análise de fontes. Apesar de não ter sido feito um levantamento inicial das perceções dos alunos sobre a temática em estudo, como sugerido por Isabel Barca (2004), foram selecionados excertos de fontes históricas para os alunos trabalharem. Foi escolhido o *Manifesto aos Portuguezes*, onde os alunos tinham de responder, com base no seu excerto e em grupo, a perguntas previamente colocadas pelas professoras [*Vide Anexo 10 nos Anexos*, p. xxii].

De igual forma, foi também apresentado o catálogo da Torre do Tombo, nomeadamente aquando das Revoluções Francesas e especificamente no que diz respeito a ilustrações de Manuel Isidro da Paz²¹. A exposição virtual foi explorada em sala de aula em grande grupo, analisando algumas das ilustrações deste autor. Foi importante para os alunos entenderem que é possível terem acesso a este tipo de fontes *online*, já que muitos desconheciam poderem aceder a esta informação.

Foi também realizado um *escape room*, semelhante ao explicado anteriormente para a turma de HCA, mas neste caso específico sobre a sociedade do Antigo Regime. As regras do jogo eram as mesmas, simplesmente tinham perguntas direcionadas para o conteúdo lecionado na disciplina de História A [*Vide Anexo 11 nos Anexos*, p. xxii]. Este foi realizado também como

²¹ Para mais informações, consultar <https://antt.dglab.gov.pt/exposicoes-virtuais-2/invasoes-francesas/>.

forma de consolidação dos conteúdos lecionados pela Professora Cooperante e os alunos demonstraram-se entusiasmados e autónomos na realização da tarefa.

Por fim, foi também realizado um *quizz* na plataforma *Kahoot*, mais conhecida por permitir construir jogos e *quizzes* de escolha múltipla, mas também quadros interativos e lições para os alunos aprenderem remotamente. Os alunos acedem ao jogo via *PIN* e entram em competição entre si, recebendo pontos por responder rápida e acertadamente. Neste caso, o *Kahoot* foi realizado com o intuito de rever os conteúdos lecionados pela Professora Estagiária para a ficha de avaliação sumativa. Os alunos demonstraram-se entusiasmados com a atividade, despontada sobretudo pelo espírito de competição que esta plataforma permite. Novamente, em conversas informais, disseram que gostavam desta forma de consolidar os conhecimentos, porque permitia entender no que erraram, já que após cada resposta era feita uma análise conjunta da situação da turma (quantos erraram e por que, se muitos errassem a mesma pergunta, o conteúdo era novamente explicado de forma sucinta e as dúvidas eram esclarecidas).

III.4. AS (IN)COMPETÊNCIAS DOS ALUNOS DE HISTÓRIA

O questionário foi realizado com base no do projeto ySKILLS, um estudo internacional longitudinal que envolveu alunos em Portugal dos 12 aos 17 anos (Ponte et al., 2024; Machackova et al., 2023). Considerou-se que este se adequava aos objetivos do relatório e à faixa etária em estudo. Assim sendo, este questionário é constituído por duas partes:

- Uma primeira parte diz respeito à caracterização individual, ao acesso, ao tempo e às formas de utilização da *internet* e que dispositivos eletrónicos utilizam. Para além destas questões, também inclui perguntas relacionadas com aquilo que os alunos declaram saber fazer *online*. Assim, contabilizam-se quinze perguntas, na sua maioria fechadas, mas algumas abertas, com possibilidade de acrescentar outra resposta (especialmente nas questões de caracterização individual). O objetivo deste grupo é conhecer a amostra em estudo, nomeadamente o género e a idade, mas também como estes alunos utilizam os seus dispositivos e apurar as competências digitais.
- Uma segunda parte corresponde a pequenas tarefas relacionadas com as competências de navegação e processamento de informação. O objetivo é analisar se os alunos são efetivamente capazes de realizar, na prática, o que anteriormente declararam saber, ou não, fazer. Existem perguntas fechadas e abertas, de ordenação e de escolha múltipla, contabilizando-se nove tarefas. Um exemplo de uma das

tarefas foi de procurarem, num motor de pesquisa, quem foi o realizador do filme *Linhas de Wellington*. Diferentemente do questionário do projeto ySKILLS, procurou-se realizar perguntas relacionadas com a disciplina de História, tendo em conta o contexto do questionário e da PES (assim, todo o conteúdo das tarefas foi adaptado, mantendo-se a sua estrutura e formato).

Não obstante ser um questionário semelhante ao do projeto ySKILLS, este foi modificado para se adequar melhor a este relatório de estágio. Posto isto, foram retiradas algumas secções do questionário, sobretudo as relacionadas com a perceção do estado de saúde dos alunos, sobre a atividade física, os sentimentos de bem-estar, as características sociais (como a relação com os pares e família), as atividades realizadas *online* e os riscos desta utilização. Optou-se por omitir estes tópicos, não só para reduzir o comprimento do questionário, mas também por se entender que não faria sentido no contexto que pretendemos analisar, já que os objetivos do relatório não se relacionam com estas temáticas.

Este questionário foi construído com o intuito de ser realizado em contexto de sala de aula, por ser bastante complexo e necessitar de supervisão. Contudo, este pré-requisito só foi possível de ser cumprido na Turma1, devido à incompatibilidade de horário. Deste modo, para as restantes duas turmas, o questionário teve um carácter optativo, sendo da responsabilidade dos alunos completá-lo em casa. O universo de estudo era de oitenta alunos, sendo 69% raparigas e 31% rapazes. Só foram obtidas trinta e seis respostas, contabilizando uma taxa de resposta de 45%. Apesar de não corresponder à totalidade do universo estudado, considera-se uma taxa satisfatória para este relatório, até porque, da amostra recolhida, contabilizam-se vinte e quatro raparigas (67%) e dez rapazes (28%), percentagens semelhantes às do universo. Relativamente às idades, a amostra recolhida varia entre os 17 e os 19 anos, com maior prevalência para o primeiro (64%).

Tabela 1. Tabela descritiva da amostra

Alunos	Género			Idades		
N	Feminino	Masculino	Outro	17	18	19
36	67%	28%	5%	64%	25%	11%

III.4.1. ACESSO À INTERNET

Os alunos foram questionados sobre o seu acesso à *internet*, que dispositivos utilizam e com que frequência. No que concerne à primeira, a esmagadora maioria afirmou ter acesso, já que somente um não tinha conexão. No caso dos dispositivos verificou-se uma semelhança com o que está presente no relatório do ySKILLS (Ponte et al., 2024). O telemóvel prevalece como o dispositivo utilizado diariamente²², já que trinta e cinco alunos afirmaram fazê-lo e nenhum aluno declarou nunca o utilizar. Quanto às idades, destaca-se uma prevalência pelos alunos de 18 anos na utilização sistemática do *smartphone*, já que dos nove alunos com esta idade seis afirmaram utilizar este dispositivo “Quase todo o tempo”. Paradoxalmente, foi também nesta faixa etária onde houve a resposta que indica menos utilização das opções selecionadas pelos alunos. Um aluno afirmou utilizar “Pelo menos todas as semanas”, contrastando com os outros alunos que responderam que o utilizavam diariamente. Os alunos com 17 anos destacam-se igualmente na utilização diária, já que treze alunos afirmam utilizar “Várias vezes por dia” e sete “Quase todo o tempo”.

Tabela 2. Frequência de utilização do *smartphone* por ano de nascimento

Contagem		Frequência de utilização do <i>smartphone</i>				Total
		Pelo menos todas as semanas	Diariamente ou quase	Várias vezes por dia	Quase todo o tempo	
Ano de nascimento	2005	0	0	2	2	4
	2006	1	0	2	6	9
	2007	0	3	13	7	23
Total		1	3	17	15	36

Contrariamente, o *tablet* e o computador têm menos uso diário. O computador continua a ser utilizado por 17 alunos diariamente, mas existe um aluno que nunca o utiliza. Claro que podemos problematizar este valor, já que os computadores não têm um preço tão acessível como, por exemplo, um *smartphone*. Não obstante, a atribuição dos *Kits Digitais* contraria-o visto que, à partida, os alunos deveriam ter acesso a este dispositivo fornecido pelo Ministério da Educação. No que diz respeito à utilização do computador, parece existir uma prevalência dos alunos mais novos na sua utilização diária, visto que sete dos alunos com 17 anos utilizaram diariamente o computador, contrariamente aos alunos com 19 anos que contabilizam dois dos alunos que o utilizam diariamente. Curiosamente, o aluno que afirma nunca utilizar o computador tem 17 anos. Quanto ao género, também existe uma prevalência das raparigas que

²² Para contabilizar a utilização diária foram consideradas as respostas “Diariamente ou quase”, “Várias vezes por dia” e “Quase todo o tempo”, já que as três indicam uma utilização diária do dispositivo.

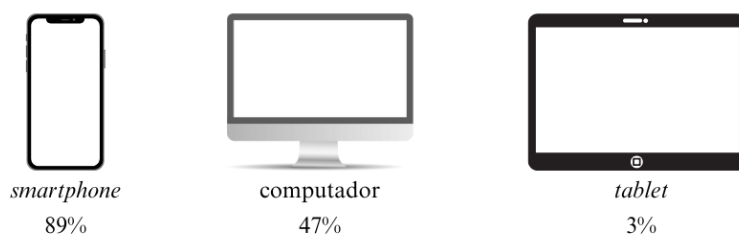
contabilizam oito dos alunos que utilizam o computador diariamente e os rapazes três. Estes valores também se podem justificar pela diferença na amostra entre os dois géneros.

Tabela 3. Frequência de utilização do computador por género

Contagem		Frequência de utilização do computador								Total
Género		Nunca	Algumas vezes	Pelo menos todos os meses	Pelo menos todas as semanas	Diariamente ou quase	Várias vezes por dia	Quase todo o tempo	Não sei	
Masculino		0	0	1	3	3	2	0	1	10
Feminino		1	9	3	1	8	1	1	0	24
Total		1	9	4	4	11	3	1	1	34

Relativamente à utilização do *tablet*, a maioria nunca o utiliza (vinte e três alunos) e somente um o utiliza diariamente.

Figura 1. Acesso diário à *internet* por dispositivos



No que concerne ao tempo passado *online*, num dia de escola, os alunos dizem-nos ocupar entre três a sete horas ou mais do seu dia, mas os dados são dispersos. Assim, o valor com maior percentagem é o de três horas, com oito dos alunos a afirmarem passarem esse tempo, logo seguido por seis horas com sete alunos, sendo que em ambos os casos prevalecem os alunos com 17 anos. Por fim, somente um afirmou passar menos do que duas horas por dia na *internet* num dia de semana, sendo curiosamente um aluno mais velho.

Tabela 4. Tempo passado online durante um dia de semana em tempo escolar

	Frequência	%	% válida	% acumulativa
Cerca de 1 hora	1	2,8	2,8	2,8
Cerca de 2 horas	5	13,9	13,9	16,7
Cerca de 3 horas	8	22,2	22,2	38,9
Cerca de 4 horas	1	2,8	2,8	41,7
Cerca de 5 horas	5	13,9	13,9	55,6
Cerca de 6 horas	7	19,4	19,4	75,0
Cerca de 7 horas ou mais	5	13,9	13,9	88,9
Não sabe	4	11,1	11,1	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Em relação à cobertura de *internet* na escola, uma parte dos alunos diz que nunca teve problemas de acesso (treze), mas uma quantidade significativa (sete) diz ter tido problemas

“muitas vezes”, algo que também foi experienciado no decorrer do estágio e já explorado neste relatório.

III.4.2. O DOMÍNIO DE NAVEGAÇÃO E PROCESSAMENTO DE INFORMAÇÃO

No que diz respeito a este domínio, vinte e nove alunos demonstraram grande confiança²³ na escolha de palavras-chave corretas em pesquisas *online*, contudo os seus resultados em algumas das tarefas ficaram abaixo do expectável.

Apesar de numa primeira tarefa de pesquisa sobre o realizador de um filme, trinta e um conseguirem dar a resposta correta, três deram outra resposta²⁴, um deu uma resposta errada e outro aluno não soube responder. Quando questionados sobre como responderam a esta pergunta, vinte e um alunos afirmam que a mesma apareceu com a lista de resultados da pesquisa e seis não se recordam. É igualmente importante mencionar que quatro destes alunos utilizou somente o *Google*, sem abrir nenhum *sítio web*, mas dois utilizaram a *Wikipédia* e outros dois a *Cinemateca*. Analisando as respostas pelo género podemos revelar que todos os alunos do género masculino conseguiram responder corretamente à pergunta. Por outro lado, embora vinte alunas respondam corretamente, três deram outra resposta, ou responderam errado e uma aluna não soube responder.

Tabela 5. Respostas dos alunos à primeira tarefa conforme o género

			Resposta correta	Outras respostas	Não sabe	Total
Gênero	Masculino	Frequência	10	0	0	10
		% do Total	29,4%	0,0%	0,0%	29,4%
	Feminino	Frequência	20	3	1	24
		% do Total	58,8%	8,8%	2,9%	70,6%
	Total	Frequência	30	3	1	34
		% do Total	88,2%	8,8%	2,9%	100,0%

Esta utilização problemática da *Wikipédia* foi também observada no decorrer do estágio. Quando solicitado a uma das turmas para realizarem um trabalho de pesquisa para uma biografia, 46% dos alunos utilizaram a *Wikipédia* como fonte de informação e algumas vezes como fonte única.

Não obstante, noutra pergunta em que se procurava saber em que ano foi atribuído o primeiro Globo de Ouro em Portugal, só oito alunos conseguiram responder corretamente e

²³ Para este valor foram contabilizados os alunos que responderam com “É bastante verdade” e “É mesmo verdade”.

²⁴ Uma vez que se optou por uma resposta aberta, alguns alunos deram respostas diferentes do que foi perguntado, daí a necessidade de criar a categoria “outra resposta”.

dezanove responderam com a data dos *Golden Globes*, demonstrando a falta de consideração de outros limitadores de pesquisa, como o espacial.

No que diz respeito à limitação temporal nos motores de busca, revelou-se que dez não conseguiram fazê-lo, e que dezoito alunos afirmam ter encontrado menos de 100 resultados, o que parece irrealista tendo em conta que o resultado do teste ronda os 15 000²⁵. Alguns alunos identificam igualmente valores muito discrepantes entre 100 e mais de 25 000. Assim, apesar de efetivamente doze alunos afirmarem que não o sabe fazer²⁶, a tarefa aplicada faz entender que serão muitos mais do que aqueles que afirmaram não saber fazer.

Tabela 6. Respostas dos alunos sobre saber usar funções avançadas de procura nos motores de busca

	Frequência	%	% válida	% acumulativa
Não é verdade	6	16,7	16,7	16,7
É pouco verdade	6	16,7	16,7	33,3
Não é verdade nem é falso	5	13,9	13,9	47,2
É bastante verdade	10	27,8	27,8	75,0
É mesmo verdade	8	22,2	22,2	97,2
Não compreendo o que isto quer dizer	1	2,8	2,8	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Quando questionados como consideraram este intervalo de tempo, treze não o consideraram, dez simplesmente introduziram o intervalo na barra de pesquisa e outros dez utilizaram as ferramentas de pesquisa do *Google*, contrastando com a percentagem de alunos que afirmou saber fazê-lo²⁷ (dezoito alunos). Quando comparamos estes valores com o género, podemos observar que doze raparigas não consideraram o intervalo de tempo, mas só um dos rapazes também não o fez. Contudo, no que diz respeito à utilização das ferramentas de pesquisa do *Google*, em ambos os casos foram utilizados por cinco alunos. Podemos constatar, que, apesar de serem menos rapazes a responder, estes utilizam melhor as ferramentas de pesquisa do *Google*, em comparação com as raparigas, já que neste caso doze não as sabe utilizar enquanto somente cinco souberam fazê-lo, sendo a percentagem de rapazes igual, apesar de um número inferior de alunos.

²⁵ Valor relativo a uma pesquisa realizada após a construção do questionário, em maio de 2024.

²⁶ Para este valor foram contabilizados os alunos que responderam com “Não é verdade” e “É pouco verdade”.

²⁷ Para este valor foram contabilizados os alunos que responderam com “É bastante verdade” e “É mesmo verdade”.

Tabela 7. Como os alunos consideram o intervalo de tempo solicitado na pesquisa conforme o gênero

			Como foi considerado o intervalo de tempo solicitado			Total
			Não considerou esse intervalo de tempo	Introduziu o intervalo de tempo na barra de pesquisa	Usou as ferramentas de pesquisa do Google	
Gênero	Masculino	Frequência	1	4	5	10
		% do Total	2,9%	11,8%	14,7%	29,4%
	Feminino	Frequência	12	6	5	24
		% do Total	35,3%	17,6%	14,7%	70,6%
Total		Frequência	13	10	10	34
		% do Total	38,2%	29,4%	29,4%	100,0%

Para terminar, vinte e cinco destes alunos afirmou saber detetar quando um *sítio web* é de confiança. Quando solicitados para ordenar o *sítio web* de ordem crescente de confiabilidade entre a *Wikipédia*, a *RTP Ensina*, um blogue pessoal, uma publicação do *Facebook* e a *Infopédia*, relativamente a informação sobre a Guerra Civil Portuguesa, a classificação foi a seguinte:

Tabela 8. Classificação dos alunos dos *sítios web* menos confiáveis

<i>Sítio web</i>	Alunos que escolheram o <i>sítio web</i> como menos confiável conforme as opções fornecidas
Facebook	18
Wikipédia	12
RTP Ensina	1
Infopédia	2
Blogue pessoal	3
Total	36

Desta forma, metade dos alunos detetou que o *Facebook* é o local menos confiável para encontrar informação, a par da *Wikipédia* com doze alunos. Três também consideraram o blogue pessoal, mas é de destacar que dois consideraram a *Infopédia* e um aluno a *RTP Ensina* como fontes de informação não confiável.

Foi igualmente realizada outra tarefa onde se questionava o contrário – para ordenarem os *sítios web* com informação mais confiável, conforme as opções fornecidas, sobre a Terceira Invasão Francesa. Foi esta a classificação que os alunos realizaram:

Tabela 9. Classificação dos alunos dos *sítios web* mais confiáveis

<i>Sítio web</i>	Alunos que escolheram o <i>sítio web</i> como mais confiável conforme as opções fornecidas
Blogue Pessoal 1	11
Wikipédia	10
Blogue Pessoal 2	8
National Geographic	4
RTP Ensina	3
Total	36

Neste caso os resultados são ainda mais preocupantes. Apesar de os alunos identificarem corretamente a *Wikipédia* como uma fonte pouco confiável na tarefa anterior, paradoxalmente dez alunos também a consideram uma fonte confiável, quando comparado com *sítios web* como a *RTP Ensina* ou a *National Geographic*. No caso destas últimas, consideradas por nós as mais confiáveis no leque de opções fornecidas aos alunos, somente quatro alunos selecionaram a *National Geographic* e três a *RTP Ensina*. Salienta-se, ainda, que onze alunos escolheram um blogue pessoal como a fonte mais confiável de informação. Neste caso, o blogue não tem autoria atribuída, apesar de mencionar que é um local de divulgação de trabalhos desenvolvidos por alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico²⁸.

REFLEXÕES FINAIS

Debater sobre a utilização das TDIC em contexto escolar, não implica só compreender as potencialidades e as vicissitudes. Implica, sim, entender de que formas os nossos alunos aprendem e veem o mundo que os rodeia, tal como, olhar para um ensino num mundo globalizado e conectado. Embora consideremos os nossos alunos como indivíduos digitalmente qualificados, com competências superiores às da geração anterior – consequência da associação à utilização diária dos equipamentos eletrónicos –, a realidade é que estudos como o do ySKILLS (Ponte et al., 2024), comprovam exatamente o contrário. Segundo este, mais de um quarto dos adolescentes da amostra (entre os doze e os dezassete anos) partilhou informações sem as ter lido na íntegra para depois ser confirmado que eram falsas. Este dado relaciona-se com a posição

²⁸ Para mais informações, consultar <https://historiadoraventureiro.blogspot.com/2015/11/as-invasoes-francesas-em-portugal.html>

de Portugal relativamente à literacia da informação que é das mais baixas entre os seis países²⁹ participantes neste estudo (*ibid.*). Assim, o termo de “nativo digital” deve ser utilizado com cautela, já que não é a geração que define a utilização correta ou incorreta das tecnologias digitais, mas sim promovendo o fomento das competências digitais, sobretudo em ambientes formais de ensino.

De igual forma, devemos questionarmo-nos *onde* e como os nossos alunos acedem à informação. Apesar de efetivamente consultarem, cada vez mais, notícias e informação na *internet*, isto não significa que a mesma seja fidedigna, ou que seja feita uma avaliação prévia do que é consumido por eles (Brites, 2015). Posto isto, o papel do professor numa Era Digital é também de alertar os nossos alunos para os riscos *online*, apostando na formação de uma cidadania digital, praticada em sala de aula e na escola, em âmbito de interdisciplinaridade. Ao observarmos os resultados deste questionário, apesar de vários alunos declararem saber escolher as palavras-chave corretas, isto não se comprovou com as tarefas performativas, especialmente na limitação da sua pesquisa a nível temporal e espacial, onde as lacunas foram evidentes. De forma semelhante, apesar de identificarem fontes de informação menos confiáveis como o *Facebook* e a *Wikipédia*, continuam a utilizá-las para a realização de trabalhos, com destaque para a última. Além disso, de forma paradoxal, também consideram a *Wikipédia* e blogues pessoais fontes confiáveis de informação e descartam fontes de entidade competentes. A utilização destas fontes de informação, nem sempre cientificamente corretas, compromete não só o trabalho do professor – visto que os alunos consideram essa informação correta, porque fazem uma recolha acrítica da informação –, mas também a própria perceção dos alunos daquilo que é cientificamente correto ou não. Sublinha-se, assim, a necessidade de apostar numa educação histórica com base em competências digitais proficientes, não só para os nossos alunos estarem preparados para o seu futuro enquanto cidadãos numa Era Digital, mas também para não comprometer a sua avaliação e desempenho escolar. Ora, se solicitamos aos nossos alunos para encontrarem informação *online* e eles não sabem fazê-lo, não estará desde logo o trabalho corrompido?

Além desta relação entre a disciplina de História e a informação consultada pelos nossos alunos, o digital traz consigo outras potencialidades para a disciplina, relacionado com conhecimento específicos (sendo uma disciplina complexa, o auxílio das TDIC pode auxiliar os alunos da aquisição de conhecimentos, mas também motivá-los) e em competências transversais como o espírito crítico e a consciência cívica (Dias-Trindade & Carvalho, 2019). Por

²⁹ Nomeadamente Alemanha, Estónia, Finlândia, Itália e Polónia.

outro lado, metodologias ativas, como colocar o aluno no papel do historiador, podem contribuir para a construção da sua consciência histórica e conceitos importantes no ensino desta disciplina como significância histórica, mudança/permanência, empatia histórica, evidência história e multiperspetiva histórica (Graça et al., 2021a).

No decorrer da PES, as TDIC foram introduzidas em vários momentos da prática docente. Aqueles que poderiam ter mais aproveitamento em apurar as competências digitais prendem-se com a observação do uso prático das TDIC (como no *Escape Room*, *Kahoot*, na realização do questionário), mas sobretudo na conversa sobre a atividade com a imagem gerada por IA. Apesar de ter sido produtiva em algumas turmas, já que estas demonstraram ter conhecimentos sobre como detetar imagens (e consequentemente informação) verdadeiras de falsas, uma das turmas demonstrou-se bastante apática durante esta atividade e o exercício foi ineficaz, tendo chamado a atenção de somente alguns alunos. No futuro, enquanto professora de História, e longe da pressão da PES, procurarei aprofundar estas competências profundamente, o que também será mais fácil numa turma onde conheço, com mais propriedade, as especificidades de cada aluno e aluna. Considera-se assim, que realizando atividades de aferição e discussão das competências digitais dos alunos, contribui-se para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais crítica, informada e atualizada, relacionando os conteúdos programados com o quotidiano dos nossos alunos (Dias-Trindade & Carvalho, 2019). No caso concreto da disciplina de História, onde a interpretação e o cruzamento de fontes são relevantes, a capacidade de saber navegar e selecionar informação de forma crítica é indispensável, tanto para o professor como para os alunos. Este tipo de atividade permite que o professor reflita sobre as suas próprias competências de seleção de fontes e informação e, discutindo com os alunos sobre estas temáticas, promova as competências digitais, ajudando a distinguir fontes fidedignas de revisionismos históricos. Além disso, esta prática estimula uma abordagem pedagógica mais ativa e colaborativa, onde o professor deixa de ser apenas um transmissor de conhecimento para se tornar um facilitador do ensino e da aprendizagem, integrando tecnologias digitais de forma significativa. Por fim, ao incorporar atividades de aferição e reflexão sobre as suas próprias competências digitais, o professor demonstra um compromisso com a melhoria contínua da sua prática e com a atualização relativamente às exigências da Era digital, reforçando a sua identidade profissional como docente crítico, reflexivo e tecnologicamente competente.

Existe uma plenitude de práticas pedagógicas para promover as competências digitais no Ensino de História, mas destacou-se as que dizem respeito à utilização de plataformas *online* com diversas funcionalidades; a utilização de aplicativos digitais; a gamificação e a criação de

projetos *online*. Apesar de estar práticas colocarem o aluno no centro do seu processo de ensino e aprendizagem, importa que o professor o oriente de forma crítica e consciente.

Em síntese, a PES foi a consolidação da minha profissionalização, fruto dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial neste mestrado. A reflexão quotidiana realizada quer por mim, quer pela Professora Cooperante nos meses da PES permitiu entender pontos a melhorar, mas também as minhas qualidades enquanto professora. A experiência confirmou a complexidade de ser professor – mas também o porquê de ter escolhido esta profissão em tenra idade. O gosto por transmitir informação sobre uma disciplina tão apaixonante como a História, de forma crítica, inclusiva e empática, torna qualquer complexidade e adversidade na certeza de que ser professor é formar uma nova geração de profissionais digital, social e politicamente bem informados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aires, L., Palmeiro, R., & Pereda, V. (2019). Das Competências de uso das Tecnologias Digitais ao exercício pleno da Cidadania Digital: os casos do Alentejo e do País Basco. *RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning*, 2 (1), 9–25. <https://doi.org/10.34627/vol2iss1pp9-25>

Alves, D. (2021). Ensinar Humanidades Digitais sem as Humanidades Digitais: um olhar a partir das licenciaturas em História. *Revista EducaOnline*, Vol. 15, 2, 5–26.

Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica* (pp. 131–144). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Batista, S., Brito, R. (2020). Literacias digitais no contexto escolar. In C. Ponte (coord.), *Nós na rede - ambientes digitais de crianças e jovens* (pp. 55–72). Almedina.

Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The “digital natives” debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>

Brites, M. J. (2015). O Jornalismo e o Quotidiano, a indústria e os jovens. In S. Pereira, M. Toscano (Eds.), *Literacia, Media e Cidadania – Livro de Atas do 3.º Congresso* (pp. 312–324) CECS.

Choi, M. (2016). A Concept Analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet Age. *Theory and Research in Social Education*, 44(4), 565–607. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>

Conselho Nacional de Educação (2011). Recomendação n.º 6/2011. *Diário da República*, 2.ª série, 50942-50947. <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2021/09/Recomendação-sobre-Educação-para-a-Literacia-Mediática.pdf>

Corrêa, I., Nunes, S., Dias-Trindade, S. (2020). A digital proficiency level analysis of high school students from state public schools in Palmas. *Revista Observatório*, Vol. 6, 1, 1-22. <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/10309>

Cosme, M. A. G. (2022). *A Educação Digital na aula de História* [Relatório de Estágio, Universidade de Coimbra]

Dias-Fonseca, T., & Potter, J. (2016). Media education as a strategy for online civic participation in Portuguese schools. *Comunicar*, 24(49), 9–17. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-01>

Dias-Trindade, S. (2022). *Tecnologias e Competências Digitais na Educação Portuguesa: História da sua Integração nas Práticas Pedagógicas desde o início do século XX*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra].

Dias-Trindade, S. M. da G. do C. (2022). *Tecnologias e Competências Digitais na Educação Portuguesa: História da sua Integração nas Práticas Pedagógicas desde o início do século XX* [Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra].

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

Dias-Trindade, S., Ferreira, A. G. (2020). Competências digitais docentes: o DigCompEdu CheckIn como processo de evolução da literacia para a fluência digital, *Icono 14*, 18 (2), 162-187. <https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/download/1519/1704?inline=1>

Dias-Trindade, S., Ferreira, A., Moreira, J. (2021). Panorâmica sobre a história da Tecnologia na Educação na era pré-digital: a lenta evolução tecnológica nas escolas portuguesas desde finais do século XIX até ao início do ensino computadorizado. *Praxis educativa*, vol. 16.

Dias-Trindade, S., Moreira, A. (2019). Da literacia à fluência: como avaliar o nível de proficiência digital de professores?. In S. Dias-Trindade, D. Mill (orgs.), *Educação e Humanidades Digitais: aprendizagens, tecnologias e cibercultura*. (pp. 71-85). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Dias-Trindade, S., Carvalho, J. R., & Carvalho, A. A. (2016). O uso de tablets e do Itunes U na aprendizagem em História. In I. Barca, L. A. M. Alves (coord.), *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional (XV Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)* (pp. 91–108). CITCEM.

Direção-Geral da Educação (2022a). *Aprendizagens Essenciais – História A, 11.º Ano do Ensino Secundário*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2022b). *Aprendizagens Essenciais – História da Cultura e das Artes, 11.º Ano do Ensino Secundário*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2024). *Iniciativa Líderes Digitais – Documento Orientador*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (s.d. a). *Plano de Capacitação Digital de Docentes*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/plano_de_capitacao_digital_de_docentes.pdf

Direção-Geral da Educação (s.d. b). *Ensino Básico e Ensino Secundário: Cidadania e Desenvolvimento – Enquadramento*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf

Downes, S. (2005). *An Introduction to Connective Knowledge*.

Durkheim, E. ([1922] 2011). *Educação e Sociologia*. Edições 70.

Escola Secundária de Cacilhas-Tejo (2022). *Projeto Educativo de Escola (2022 a 2025)*. https://soliw.org/site2/wp-content/uploads/2022/10/Projeto_Educativo_2022_2025_Aprovado_CP.pdf

Escolas do Desportivo da Cova da Piedade (2023). *Avenida 23 de julho de 1833 (Vitória Liberal) – (Re)conhecer e Valorizar*. Escolas do Desportivo da Cova da Piedade.

Filho, J. (2022). *Tecnologias digitais na educação: uma intervenção pedagógica nas aulas de Geografia e História através da utilização do Google Arts & Culture*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa].

Fonseca, M., Pereira, P., Reis, F., Rodrigues, G. (2021). *Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola*. Escola Secundária Cacilhas-Tejo. https://soliw.org/site2/wp-content/uploads/2022/10/PADDE_ESCT_21-22.pdf

Frazão, J., Lourenço, E., Nascimento, C. (2020, setembro). Alunos que faltaram a todas as aulas de Cidadania vão (para já) passar de ano. *Renascença*. <https://rr.pt/noticia/pais/2020/09/07/alunos-que-faltaram-a-todas-as-aulas-de-cidadania-vaio-para-ja-passar-de-ano/206167/>

Graça, V., Ramos, A., Solé, G. (2021b). O desenvolvimento da literacia digital e da literacia histórica em ambientes de aprendizagem ativa na aula de História. *Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação*, 435-450. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/76014/1/ART_VâniaGraça%20et%20al.%202021.pdf

Graça, V., Solé, G., & Ramos, A. (2021a). Aprender História com recurso a tecnologias digitais em ambientes inovadores de aprendizagem. In M. del C. S. Fuster, J. M. C. Ferrer, & V. V. Moreno (Eds.), *La formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales en el ámbito Iberoamericano* (pp. 173–186). Ediciones de la Universidad de Murcia.

Graça, V., Solé, G., & Ramos, A. (2022). O Desenvolvimento da consciência histórica na Era digital: um estudo com alunos de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. In M.A. Schmidt, I. Barca (orgs.), *Pensamento Histórico e Humanismo* (pp. 69-85). WAS Edições.

Guerreiro, P. S. (2025, maio). Investigação: são falsas 58% das contas no X que promovem o Chega. *CNN Portugal*. <https://cnnportugal.iol.pt/redes-sociais/chega/investigacao-sao-falsas-58-das-contas-no-x-que-promovem-o-chega/20250516/6826b94fd34e3f0bae9e39ce>

Helsper, E. J., & Eynon, R. (2010). Digital natives: Where is the evidence? *British Educational Research Journal*, 36(3), 503–520. <https://doi.org/10.1080/01411920902989227>

Helsper, E.J., Schneider, L.S., van Deursen, A.J.A.M., & van Laar, E. (2020). *The youth Digital Skills Indicator: Report on the conceptualisation and development of the ySKILLS digital skills measure*. ySKILLS. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4608010>

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2022). *Relatório Escola Secundária de Cacilhas-Tejo Almada*. https://www.igec.mec.pt/upload/PUBLICACOES/AEE/SETUBAL/SETUBAL_Amada_AEE_ES_CacilhasTejo_2021-2022_R.pdf

Instituto Nacional de Estatística. (s.d.). *Censos 2021*. https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_main&xpid=CENSOS21&xlang=pt.

Kelly, T. M. (2016). *Teaching History in the Digital Age*. The University of Michigan Press.

Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media and Society*, 20(3), 1103–1122. <https://doi.org/10.1177/1461444816685930>

Locastre, A. V., & Junior, A. M. S. (2022). Domínio(s) do digital como competências: Ensino de História e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Revista Historiar*, Vol. 14, 26, 21–36.

Lucas, M., Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. Universidade de Aveiro.

Machackova, H., Jaron Bedrosova, M., Tolochko, P., Muzik, M., Waechter, N., & Boomgaarden, H. (2023). *Digital skills among children and youth: A report from a three-wave longitudinal study in six European countries*. ySKILLS.

Marmoah, S., I S Poerwanti, J., Suharno, S., & Gestardi, R. (2024). The Quality Management of Education in Elementary Schools in Improving Teachers' Digital Literacy in the Era of Online Learning. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 14(1), 29–37. <https://doi.org/10.47750/pegegog.14.01.04>

Martins, G. O. (coord.) (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação e Ciência.

McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (2006). A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence, August 31, 1955. *AI Magazine*, 27(4), 12. <https://doi.org/10.1609/aimag.v27i4.1904>

Melro, A., & Pereira, S. (2019). Fake or not fake? Perceptions of undergraduates on (dis)information and critical thinking. *Media Studies*, 10(19), 46–67. <https://doi.org/10.20901/ms.10.19.3/SUBMITTED>.

Micael, M. (2024, novembro). Milhares de alunos e professores com problemas nos kits digitais. *CNN Portugal*. <https://cnnportugal.iol.pt/escolas/kits-digitais/milhares-de-alunos-e-professores-com-problemas-nos-kits-digitais-nao-e-justo-o-meu-filho-nao-poder-fazer-os-trabalhos-por-falta-de-internet/20241107/672b9cd7d34ea1acf270531a>

Ministério da Educação (1985). Despacho n.º 206/ME/85. *Diário da República*, 2.ª série. <https://adfig.com/pt/wp-content/uploads/2010/11/DespachoMinerva85.pdf>

Morais (2022). *Contributos da História Local e do Património Cultural para o Ensino da História*. [Relatório de Estágio, Universidade de Coimbra]. https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/104072/1/InesMorais_versaofinal.pdf

- Moreira, M. A. (1999). *Teorias de aprendizagem*. Editora Pedagógica e Universitária.
- Pateira, P. (2021). Mapeamento Concetual. In L. G. Correia (Org.), *O passado é um país estranho: temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade* (pp. 213–243). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-94-1/pass>
- Pedro, N. S. G. (2011). *Utilização Educativa das Tecnologias, Acesso, Formação e Auto-eficácia dos Professores* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa].
- Pereira, S., Pereira, L. (2011). Políticas tecnológicas educativas em Portugal: do Projecto Minerva à Iniciativa e-Escolinha. *Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania”*, 157-168. <https://hdl.handle.net/1822/27089>
- Ponte, C. (coord.) (2020). *Nós na Rede: Ambientes digitais de crianças e jovens*. Almedina.
- Ponte, C., Batista, S. (2019). *EU Kids Online Portugal. Usos, competências, riscos e mediações da internet reportados por crianças e jovens (9-17 anos)*. EU Kids Online e NOVA FCSH.
- Ponte, C., Batista, S., Marôpo, L., Castro, T., Kubrusly, A., Garcia, M. & Matos, T. (2024). *Literacias digitais de adolescentes portugueses*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa. <https://doi.org/10.34619/vtu0-ck7v>
- PORDATA (2024). *Alunos matriculados do pré-escolar ao secundário por sexo, subsistema de ensino e nível de ensino*. <https://www.pordata.pt/pt/estatisticas/educacao/do-pre-escolar-ao-secundario/alunos-matriculados-do-pre-escolar-ao-secundario>
- Prensky, M. (2001, outubro). Digital Natives. Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 2-6.
- Presidência do Conselho de Ministros (2007). Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007. *Diário da República*, 1.ª série, 6421-6423. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/137-2007-642198>.
- Presidência do Conselho de Ministros (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018. *Diário da República*, 1.ª série, 2928-2943. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Ribble, M. (2015). *Digital Citizenship in Schools: Nine Elements All Students Should Know*. ISTE.

Rodrigues, A.M., Canelas, A. M., Dias, A., Gregório, C., Gonçalves, C., Faria, E., Bertinetti, F., Miguéns, M., Félix, P., Perdigão, R., Lourenço, V., Teixeira, P. N., Sá, M.J. (2021) *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*. Conselho Nacional de Educação.

Runzhe, Z. (2024). *Generative Artificial Intelligence Content: Three Dilemmas Of Copyright Protection and Legal Arguments of Resolution* [Dissertação de Mestrado, Universidade NOVA de Lisboa]. https://run.unl.pt/bitstream/10362/176386/1/Zhang_Runzhe_Dissertacao_2024.pdf

Santos, R., Azevedo, J., & Pedro, L. (2016). Literacia(s) digital(ais): definições, perspetivas e desafios. *Media & Jornalismo*, 15(27), 17-44. https://doi.org/10.14195/2183-5462_27_1.

Secretariado de Estado da Educação (2017). Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República*, 2.ª série, 13881-13890. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2017/07/128000000/1388113890.pdf>

Serrazina, M. L. (1990). *O projecto MINERVA e a utilização dos computadores na Educação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. <http://hdl.handle.net/10400.12/2858>

Sichman, J. S. (2021). Inteligência Artificial e sociedade: avanços e riscos. *Estudos Avançados*, 35(101), 37–50. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2021.35101.004>

Siemens, G. (2005). *Connectivism: A Learning Theory For The Digital Age*. https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/connectivism.pdf

Silva, M. V. (2020, 23 de novembro). *Intervenção da Ministra de Estado e da Presidência na Conferência Anual de Segurança «C-Days 2020»*. República Portuguesa. <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAAABAAzNLAWNgAAPn%2bCUgUAAAA%3d>

Smahel, D., Mascheroni G., Livingstone, S., Helsper, E., van Deursen, A.J.A.M., Tercova, N., Stoilova, M., Georgiou, M.A., Machackova, H., & Alho, K. (2023). *Theoretical Integration of ySKILLS: Towards a New Model of Digital Literacy*. ySKILLS.

Super Searchers Portugal (2025). *Super Searchers Portugal*. https://supersearchers.pt/?doing_wp_cron=1750356266.4182729721069335937500

Trindade, A. S. C. E., Oliveira, H. P. C. (2024). Inteligência Artificial (IA) Generativa e Competência em Informação: Habilidades Informacionais Necessárias ao Uso de Ferramentas de

IA Generativa em Demandas Informacionais de Natureza Acadêmica-Científica. *Perspectivas Em Ciência Da Informação*, 29, e-47485. <https://doi.org/10.1590/1981-5344/47485>

UNESCO (2024). *Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa*. Unesco. <https://www.unesco.org/pt/open-access/cc-sa>

Vieira, M. M. (2015). Modernidade, Cidadania e Educação – das dinâmicas aos desafios. *Interações*, 36, 20-33. <http://www.eses.pt/interaccoes>

Wardle, C., & Derakhshan, H. (2020). Understanding Information disorder. *First Draft News*. <https://firstdraftnews.org/long-form-article/understanding-information-disorder//>

Wardle, C., & Derakshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. <https://edoc.coe.int/en/media/7495-information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research-and-policy-making.html>

Willeck, C., & Mendelberg, T. (2022). Education and Political Participation. *Annual Reviews*, 25, 89–110. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-051120>

Zualkernan, I. (2025). Adoption of Generative AI and Large Language Models in Education: A Short Review. *2025 International Conference on Electronics, Information, and Communication (ICEIC), Electronics, Information, and Communication (ICEIC), 2025 International Conference On*, 1–5. <https://doi.org/10.1109/ICEIC64972.2025.10879632>

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Questionário e tarefas performativas aplicados aos alunos.

Anexo 2. Planificação da aula n.º 11 sobre a Batalha de Waterloo (1815) até às Revoluções Liberais (1848);

Anexo 3. Retrato de Napoleão III, gerado por IA;

Anexo 4. Representação da revolta da Martinhada, gerada por IA.

Anexo 5. Retrato de Bismarck, gerado por IA.

Anexo 6. Capturas de ecrã de um dos *PowerPoints* utilizado em aula.

Anexo 7. Retrato de Louise d'Épinay realizado no jogo *Minecraft*.

Anexo 8. Trabalho sobre Madame de Scudery realizado em maquete.

Anexo 9. Capturas de ecrã do *Escape Room* sobre o módulo 7 de HCA “A Cultura do Palco”

Anexo 10. Exemplo de um dos excertos do *Manifesto aos Portuguezes* trabalhado em sala de aula.

Anexo 11. Capturas de ecrã do *Escape Room* sobre a temática da sociedade do Antigo Regime.

ANEXOS

Anexo 1. Questionário e tarefas performativas aplicados aos alunos



Muito obrigada por aceites participares no questionário para o meu relatório de estágio. O meu tema procura entender se os alunos adquirem as competências digitais necessárias para a disciplina História. As tuas respostas serão muito importantes para o desenvolvimento do meu trabalho. Lê cada pergunta e pensa nela antes de responderes. Não precisas de responder a todas as perguntas. Se não souberes nem quiseses responder a uma pergunta, marca “Não sei” ou “Prefiro não dizer” e passa para a seguinte. Muitas perguntas são sobre a internet. As pessoas da tua idade usam a internet para muitas coisas e por motivos diferentes. Quanto estiveres a responder, lembra-te de todos os dispositivos (como o computador portátil ou o telemóvel) e lugares (em casa, noutro lado qualquer) onde podes usar a internet. Este questionário não é um exame e não há respostas certas ou erradas. É sobre ti e por isso é muito importante que nos respondas com honestidade. Todas as respostas serão anonimizadas. Lê o que está escrito nas CAIXAS CINZENTAS, pois ajuda a entender as perguntas. Obrigada pela tua participação. A professora estagiária,
Ana Mendes

Primeiro, vamos fazer-te perguntas sobre ti.

Tem em atenção que NÃO É POSSÍVEL VOLTAR ATRÁS.

A1. Em que ano nasceste?

2004	☐
2005	☐
2006	☐
2007	☐
2008	☐
2009	☐
Outro	☐



A2. Em que mês nasceste?

- Janeiro ☐
- Fevereiro ☐
- Março ☐
- Abril ☐
- Maio ☐
- Junho ☐
- Julho ☐
- Agosto ☐
- Setembro ☐
- Outubro ☐
- Novembro ☐
- Dezembro ☐

A3. Tu és...

- Rapaz ☐
- Rapariga ☐
- Outro ☐

Outro

Agora, vamos fazer-te mais perguntas sobre ti. Quando perguntarmos sobre o **ULTIMO ANO**, estamos a falar dos **ULTIMOS 12 MESES**.

B1. Que língua é mais falada na tua casa? Selecciona todas as que se aplicarem.

- Português de Portugal ☐
- Português do Brasil ☐
- Línguas Crioulas ☐



Outro

Outro

Passamos a perguntas sobre como usaste a INTERNET no ANO PASSADO.

C1. Quanto tempo passaste na internet durante um dia de semana (com escola)?

- Muito pouco tempo ou nenhum ☐
- Cerca de meia hora ☐
- Cerca de 1 hora ☐
- Cerca de 2 horas ☐
- Cerca de 3 horas ☐
- Cerca de 4 horas ☐
- Cerca de 5 horas ☐
- Cerca de 6 horas ☐
- Cerca de 7 horas ou mais ☐
- Não sei ☐
- Prefiro não dizer ☐

C2. Quantas vezes estiveste ONLINE ou usaste a INTERNET nestes dispositivos? [Pode ter sido na escola, em casa ou noutro lugar]

	Nunca	Algumas vezes	Pelo menos todos os meses	Pelo menos todas as semanas	Diariamente e ou quase	Várias vezes por dia	Quase todo o tempo	Não sei	Prefiro não dizer
Um telemóvel/ smartphone	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Um computador portátil ou de secretária	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Um tablet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

C3. Tens acesso à INTERNET em casa?

- Não ☐
- Sim ☐
- Não sei ☐
- Prefiro não dizer ☐



C4. No ÚLTIMO MÊS, quantas vezes NÃO pudeste usar a internet ou computador em casa quando precisaste (por exemplo, para trabalhos de casa?) Por exemplo, devido a fraca ligação ou falta de dispositivos na tua família

Nunca ☐
Quase nunca ☐
Poucas vezes ☐
Algumas vezes ☐
Muitas vezes ☐
Não sei ☐
Prefiro não dizer ☐

D1. Indica até que ponto estas frases sobre usos da internet e do telemóvel são verdadeiras para ti. Se nunca fizeste alguma destas coisas, pensa como seria se tivesses de fazer agora, por ti. Se não entendes uma frase, marca o quadrado “não compreendo o que isto quer dizer”.

	Não é verdade	É pouco verdade	Não é verdade nem é falso	É bastante verdade	É mesmo verdade	Não compreendo o que isto quer dizer	Prefiro não dizer
Sei mudar as definições de privacidade	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sei desligar a geolocalização nos dispositivos móveis	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sei proteger um dispositivo (por exemplo, com PIN, impressão digital, reconhecimento facial)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sei guardar fotos, documentos e outras coisas na nuvem (por exemplo, Google Drive, iCloud, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sei usar a navegação privada (por exemplo, modo incógnito)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sei bloquear pop-ups e anúncios indesejados	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sei usar linguagem de programação (por exemplo, XML, Python)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐



E1. Indica até que ponto estas frases sobre usos da internet e do telemóvel são verdadeiras para ti. Se nunca fizeste alguma destas coisas, pensa como seria se tivesses de fazer agora, por ti. Se não entendes uma frase, marca o quadrado “não compreendo o que isto quer dizer”.

	Não é verdade	É pouco verdade	Não é verdade nem é falso	É bastante verdade	É mesmo verdade	Não compreendo o que isto quer dizer	Prefiro não dizer
Sei escolher as melhores palavras chave para pesquisas online (por exemplo, escolher palavras para fazer pesquisas para trabalhos de casa)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sei encontrar um website onde já estive	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sei encontrar informação num website, qualquer que seja o seu formato	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sei usar funções avançadas de procura nos motores de busca (ex: filtros de pesquisa, termos booleanos ou Google Scholar)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sei verificar se a informação que encontrei online é verdadeira	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sei avaliar se um website é de confiança	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

F1. Indica até que ponto estas frases sobre usos da internet e do telemóvel são verdadeiras para ti. Se nunca fizeste alguma destas coisas, pensa como seria se tivesses de fazer agora, por ti. Se não entendes uma frase, marca o quadrado “não compreendo o que isto quer dizer”. Quando há vários exemplos, selecciona apenas “é mesmo verdade” se todos os exemplos se aplicarem ao que fazes ou sabes

	Não é verdade	É pouco verdade	Não é verdade nem é falso	É bastante verdade	É mesmo verdade	Não compreendo o que isto quer dizer	Prefiro não dizer
Sei que meio ou ferramenta devo usar para comunicar com alguém (por exemplo, telefonar, enviar mensagem Whatsapp, enviar um email), dependendo da situação	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sei quando devo desligar o som ou o video quando estou em interação online (por exemplo em aulas online ou videoconferências)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sei que imagens e informação sobre mim posso partilhar online	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sei quando posso ou não usar emoticons (por exemplo, smileys e emojis), texto falado (por exemplo, kkkk, obg, MDS) e letras maiúsculas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sei reportar conteúdos negativos sobre mim ou sobre grupos a que pertenço	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐



	Não é verdade	É pouco verdade	Não é verdade nem é falso	É bastante verdade	É mesmo verdade	Não compreendo o que isto quer dizer	Prefiro não dizer
Sei reconhecer quando alguém está a ser alvo de bullying online	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
G1. Indica até que ponto estas frases sobre usos da internet e do telemóvel são verdadeiras para ti. Se nunca fizeste alguma destas coisas, pensa como seria se tivesses de fazer agora, por ti. Se não entendes uma frase, marca o quadrado “não compreendo o que isto quer dizer”. Quando há vários exemplos, seleciona apenas “é mesmo verdade” se todos os exemplos se aplicarem ao que fazes ou sabes.							
	Não é verdade	É pouco verdade	Não é verdade nem é falso	É bastante verdade	É mesmo verdade	Não compreendo o que isto quer dizer	Prefiro não dizer
Sei criar coisas que combinam diferentes recursos (por exemplo, fotos, músicas, vídeos, GIFs)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sei editar imagens, músicas e vídeos existentes na internet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sei fazer com que muitas pessoas vão ver o que publico online	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sei mudar coisas que publiquei online depois de ver reações de outras pessoas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sei distinguir conteúdos patrocinados ou não patrocinados (por exemplo, num vídeo, num post de uma rede social)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sei como identificar e usar conteúdos com direitos de autor	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
H1. Até que ponto estas frases sobre usos da internet e do telemóvel são verdadeiras ou falsas? Se não tens a certeza se a frase é absolutamente verdade ou absolutamente falsa, marca o quadrado Não tenho a certeza. Se não compreenderes a pergunta, marca o quadrado Não compreendo o que isto quer dizer.							
	Totalmente falsa	Totalmente verdadeira	Não tenho a certeza	Não compreendo o que isto quer dizer	Prefiro não dizer		
O que aparece em primeiro lugar nas pesquisas é sempre a melhor fonte de informação	☐	☐	☐	☐	☐		
Todos recebem a mesma informação quando fazem pesquisas online	☐	☐	☐	☐	☐		
Quando abro as redes sociais, a primeira publicação que vejo é a mais recente de um dos meus contactos	☐	☐	☐	☐	☐		
Colocar um Gosto ou partilhar uma publicação pode ter um impacto negativo noutras pessoas	☐	☐	☐	☐	☐		
Usar hashtags (#) aumenta a visibilidade de uma publicação	☐	☐	☐	☐	☐		



As empresas pagam a pessoas comuns para usarem os seus produtos nos conteúdos ou vídeos que criam

Totalmente falsa	Totalmente verdadeira	Não tenho a certeza	Não compreendo o que isto quer dizer	Prefiro não dizer
☐	☐	☐	☐	☐

As pessoas podem dar a sua opinião sobre questões importantes a nível local, social, ambiental ou político, participando em várias atividades.

II. Fizeste alguma destas coisas NO ANO PASSADO NA INTERNET
(Por exemplo, no Facebook, Twitter, YouTube, outros websites)?

	Nunca	Uma vez	Duas vezes	Mais de duas vezes	Não sei	Prefiro não dizer
Assinei uma petição online	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Partilhei nas minhas redes sociais notícias, músicas ou vídeos com conteúdos sociais ou políticos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Discuti ou comentei questões sociais e políticas na internet	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Participei em protestos ou campanhas lançados na internet	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Juntei-me ou segui um grupo político nas redes sociais (por exemplo no Facebook ou Twitter)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Vamos agora perguntar-te o que fazes na internet ou no telemóvel.

JI. No ÚLTIMO MÊS, quantas vezes fizeste estas coisas na INTERNET ou num telemóvel?

	Nunca	Algumas vezes	Pelo menos todas as semanas	Diariamente e ou quase	Várias vezes por dia	Quase todo o tempo	Não sei	Prefiro não dizer
Usei a internet para procurar ou seguir notícias sobre questões locais, sociais, ambientais ou políticas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Usei a internet ou o telemóvel para aprender coisas novas (por exemplo, a ver tutoriais, procurar informação sobre os meus interesses)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Usei a internet ou o telemóvel para praticar uma coisa que estava a aprender (por exemplo, matemática, uma língua, música ou outros interesses pessoais)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Comuniquei com os meus amigos (por exemplo, por Messenger, email, Whatsapp, Facebook, Instagram, etc)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Comuniquei com os meus pais ou cuidadores (por exemplo, por Messenger, email, Whatsapp, Facebook, Instagram, etc)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐



	Nunca	Algumas vezes	Pelo menos todas as semanas	Diariamente ou quase	Várias vezes por dia	Quase todo o tempo	Não sei	Prefiro não dizer
Na internet ou no telemóvel, procurei novos amigos ou contactos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ouvi música ou vi vídeos ou videoclips online	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Joguei jogos no meu computador ou telemóvel	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Criei e editei conteúdos digitais (por exemplo, música, vídeos, gifs, memes)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Procurei informação sobre saúde, doenças físicas e tratamentos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Procurei informação sobre saúde mental, problemas psicológicos ou bem-estar psicológico.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Agora vamos testar as tuas competências no âmbito da navegação e processamento de informação.

Cartaz do filme *Linhas de Wellington* (2012).

Nesta primeira tarefa vais pesquisar sobre o filme *Linhas de Wellington*, que retrata a terceira invasão francesa em Portugal, que estudaste previamente.

K1. Tarefa 1.1

Abre um novo separador e utiliza um motor de busca como o Google ou o BING para encontrares a resposta à pergunta:

Qual o nome do realizador deste filme?

Enquanto pesquisas a resposta, escreve na caixa de baixo os termos (palavras-chave) que utilizaste em cada tentativa.

Por favor, escreve aqui a tua resposta:



K2. Para cada tentativa de pesquisa, escreve os termos exatos que usaste para encontrares a resposta:

L1. Tarefa 1.2

Que sítio web (website) visitaste para responder à pergunta anterior sobre o filme?

Atenção, não se trata do motor de busca que utilizaste (por exemplo, o Google ou o Bing). Trata-se da página da internet (página web) onde encontraste a tua resposta.

Não me recordo

☐

A resposta apareceu juntamente com a lista dos resultados de pesquisa

☐

Outro

☐

Outro



M1. Tarefa 1.3.

Nuno Lopes, ator do filme, protagonizando o Sargento Francisco Xavier, ganhou um globo de ouro, em 2013, de melhor ator.

Abre um novo separador e utiliza um motor de busca como o Google ou o BING para encontrares a resposta à seguinte pergunta:

Quem foram os outros nomeados para o *Globo de Ouro* de melhor ator em 2013?

Enquanto pesquisas a resposta, escreve na caixa de texto de baixo os termos que utilizaste em cada tentativa.

Rui Morrison ☐

Miguel Araújo ☐

João Reis ☐

Afonso Pimentel ☐

Todas as opções ☐

M2. Para cada tentativa de pesquisa, escreve os termos exatos que usaste para encontrares a resposta:



N1. Tarefa 1.4

Abre um novo separador e utiliza um motor de busca como o Google ou o BING para encontrares a resposta à seguinte pergunta:

Em que ano foi atribuído o primeiro Globo de Ouro?

Enquanto pesquisas a resposta, escreve na caixa de texto de baixo os termos que usaste em cada tentativa.

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

--	--	--	--

N2. Para cada tentativa de pesquisa, escreve os termos exatos que usaste para encontrares a resposta:

--

O1. Tarefa 1.5

Pesquisa no Google o termo "Terceira Invasão Francesa" e limita os resultados da tua pesquisa a fontes publicadas entre 2020 e 2023.

O Google encontrou quantos resultados de pesquisa?

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

--



P1. Como consideraste o intervalo de tempo solicitado (2020-2024) na tua pesquisa no Google?

Por favor, selecione a que se aplica:

- Não considerei esse intervalo de tempo ☐
- Introduzi o intervalo de tempo na barra de pesquisa ☐
- Usei as ferramentas de pesquisa do Google ☐
- Outro ☐

Outro

Q1. Tarefa 1.6

Vê agora os seguintes resultados de pesquisa no Google.

Quais dos seguintes sítio(s) web (website(s)) têm informação mais objetiva e fiável sobre a Terceira Invasão Francesa?

Classifica na coluna da direita os sítios web (websites) listados do mais fiável (topo da lista) ao menos fiável (em baixo da lista).

- | | |
|--|--------------------------|
| Terceira Invasão Francesa - Wikipédia | ☐ |
| A Terceira Invasão Francesa - RTP Ensina | ☐ |
| Como a região de Coimbra se tornou numa barreira intransponível durante a terceira invasão francesa - National Geographic Portugal | ☐ |
| Terceira Invasão Francesa - Estrela no interior | ☐ |
| 3ª Invasão Francesa - Historiador aventureiro | ☐ |



R1. Tarefa 1.7

A Internet possibilita que qualquer pessoa publique páginas da internet (páginas web) sobre os mais variados temas, incluindo sobre História.

Quais dos seguintes critérios definem que um sítio web (website) é de confiança?

Podes dar várias respostas.

- Tem anúncios ☐
- A informação de contacto está disponível ☐
- O conteúdo é bem estruturado ☐
- É publicada a data da informação ☐
- É utilizado um URL curto ☐
- O nome do autor ou do editor estão visíveis ☐
- Na barra de endereço aparece um ícone de bloqueio ☐
- Utiliza imagens apelativas ☐

Na próxima tarefa, deves imaginar que vais procurar informações sobre a Guerra Civil Portuguesa para uma apresentação da escola.

S1. Tarefa 2.1

Quando procuras informação sobre a Guerra Civil Portuguesa, encontras vários sítios web (websites).

Qual destes cinco sítios web (websites) tem informação menos fiável sobre a Guerra Civil Portuguesa?

Por favor, seleciona um sítio web (website).

- Website 1: ☐
- Website 2: ☐
- Website 3: ☐
- Website 4: ☐
- Website 5: ☐



T1. Muito obrigada pela tua participação. Gostaria de saber qual a tua opinião sobre as questões e tarefas que realizaste neste inquérito e sobre a atividade que fizemos em aula relativamente à imagem gerada por Inteligência Artificial.

Se tiveres alguma coisa que gostarias de dizer, por favor deixa o teu comentário na caixa abaixo.

Fim do questionário.

Obrigada pela tua participação!

Anexo 2. Planificação da aula n.º 11 sobre a Batalha de Waterloo (1815) até às Revoluções Liberais (1848).

Plano de Aula n.º 11 (Duração: 60 minutos)		Tema: A Cultura da Gare - A velocidade impõe-se Subtema: Da Batalha de Waterloo (1815) às Revoluções Liberais (1848)		
Motivação:		Visualização de vídeos de síntese.		
Questões-orientadoras:		1. Quais as consequências da Batalha de Waterloo? 2. Que mudanças são originadas pelo Congresso de Viena? 3. Qual o impacto das Revoluções Liberais de 1830 e 1848?		
Conceitos:		Liberalismo, Nacionalismo, Nação, Independência.		
COMPETÊNCIAS (CONHECIMENTO HISTÓRICO)	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES/RECURSOS & TEMPO	AVALIAÇÃO
Situar cronologicamente as principais etapas da evolução humana que encerram fenómenos culturais e artísticos específicos.	(Analisar o contributo do ferro e do progresso técnico e tecnológico, associados à Revolução Industrial e à Revolução dos Transportes, para as transformações sociais e culturais.)	Após a Batalha de Waterloo.	Utilização de uma apresentação PowerPoint de forma a explorar temática em estudo.	Observação e registo em grelha da participação dos alunos.
Sintetizar a informação relativa às características históricas, culturais e artísticas, tendo em linha de conta continuidades, inovações e ruturas.		O Congresso de Viena.	Visualização de um vídeo da RTP Ensina sobre o Congresso de Viena. Disponível em https://ensina.rtp.pt/artigo/o-congresso-de-viena/ (5 minutos). Elaboração, em conjunto, de um esquema síntese sobre as alterações originadas pelo Congresso de Viena.	
		As revoluções liberais de 1830 a 1848.	Análise de imagens geradas por Inteligência Artificial, para discussão com os alunos a importância da recolha crítica de informação.	
BIBLIOGRAFIA:	Manfred, Albert Zakharovich (1981). O Fermento Revolucionário de 1848-1849. In <i>História do Mundo: Vol. 2. O Período Moderno</i> . Edições Sociais. Disponível em https://www.marxists.org/portugues/manfred/historia/v02/09.htm [consultado em dezembro de 2023]. Nunes, Paulo Simões (2022). <i>História da Cultura e das Artes 11</i> . Lisboa: Raiz Editora. Portal do Governo. (s.d.). <i>Congresso de Viena</i> . Portal Diplomático. Disponível em https://portaldiplomatico.mne.gov.pt/relacoesbilaterais/paises-geral/congresso-de-viena [consultado em dezembro de 2023]. Rosas, Maria, Couto, Célia, Costa, Alfredo & Santos, Ana (2022). <i>Entre Tempos</i> . Porto: Porto Editora.			

Anexo 3. Retrato de Napoleão III, gerado por IA.



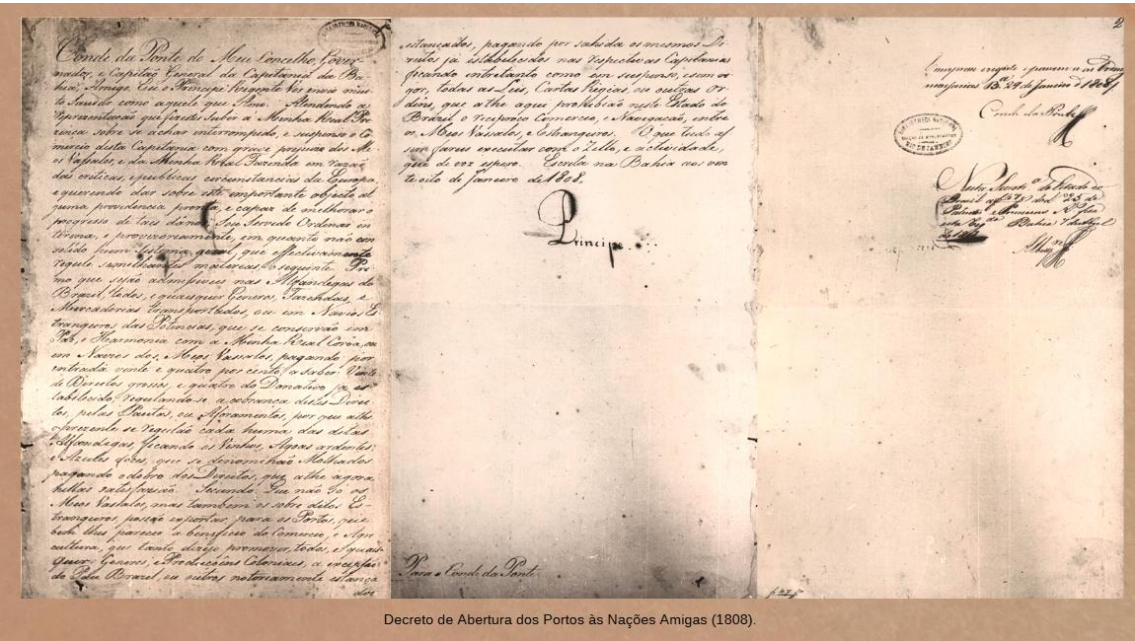
Anexo 4. Representação da revolta da Martinhada, gerada por IA.



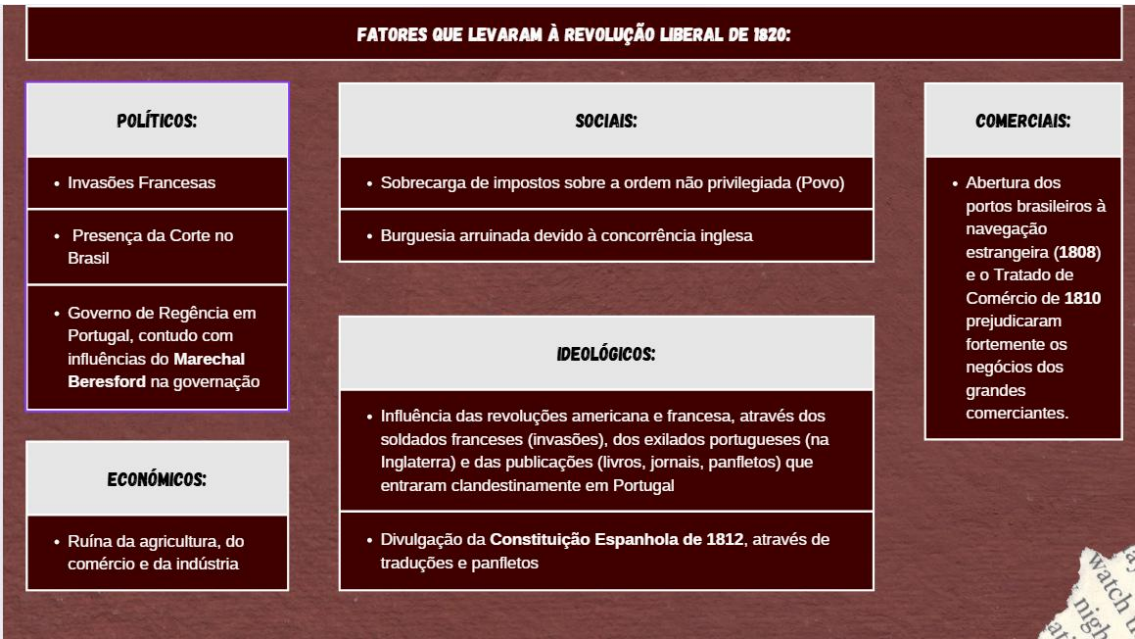
Anexo 5. Retrato de Bismarck, gerado por IA.



Anexo 6. Capturas de ecrã de um dos PowerPoints utilizado em aula.



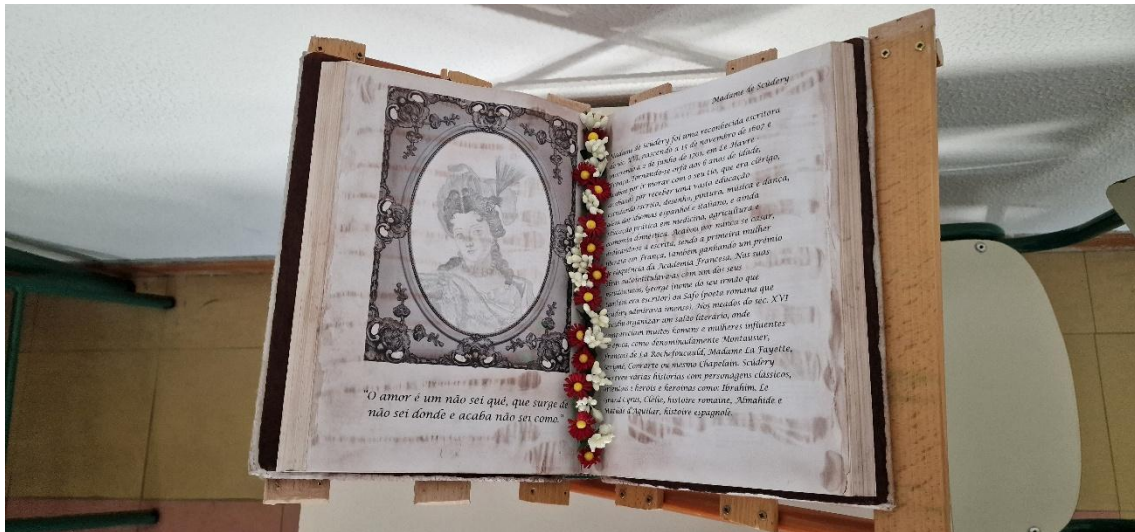
Decreto de Abertura dos Portos às Nações Amigas (1808).



Anexo 7. Retrato de Louise d'Épinay realizado no jogo *Minecraft*.



Anexo 8. Trabalho sobre Madame de Scudery realizado em maquete.



Anexo 9. Capturas de ecrã do *Escape Room* sobre o módulo 7 de HCA “A Cultura do Palco”



Oh não!
Ficaste fechado nas Galerias do Palácio de Versalhes.
E agora?!



Distraíste-te a passear pelos majestosos salões e não ouviste o aviso de que o Palácio iria fechar. De repente ouves um barulho... pum!!! A porta fechou, corres para tentar sair, mas já não há volta a dar. Reparas que é possível introduzir um código para abrir...

Sentes que estás a ser observado/a. Inexplicavelmente, o retrato de Luís XIV ganha vida! Este fixa o seu olhar em ti e diz:

"Para conseguires abrir a porta, terás que descobrir o seu código, segue as pistas e conseguirás! Boa sorte!"



Anexo 10. Exemplo de um dos excertos do Manifesto aos Portuguezes trabalhado em sala de aula.



Excertos do *Manifesto aos Portuguezes* de 24 de agosto de 1820
11º ano de História A

Se na agitação porfiosa, que comoveu as nações da Europa e abalou os tronos, o vosso exército salvou a pátria, immortalizando o seu nome; ele não se mostra hoje menos benemérito dela, acabando de arrancá-la do abismo em que se achava precipitada, e próxima quase a perder até sua representação nacional.

(...)

Uma administração inconsiderada cheia de erros e de vícios, havia acarretado sobre nós toda a casta de males; violando nossos foros e direitos; quebrando nossas franquezas e liberdades; e profanando até esses louváveis costumes que nos caracterizaram sempre desde o estabelecimento da monarquia, e que eram, porventura, o mais seguro penhor de nossas virtudes sociais.

Deves fazer um pequeno comentário, de 2 a 3 linhas, sobre o que transmite, essencialmente, este excerto. Depois responde às seguintes perguntas:

1. Indica os dois episódios da História a que o autor se refere quando afirma “se na agitação porfiosa, que comoveu as nações da Europa e abalou os tronos, o vosso exército salvou a pátria”.
2. Explica por que motivo o autor diz que Portugal estava perto de “perder até sua representação nacional”.
3. Identifica qual a administração a que o autor se refere no segundo parágrafo.

Anexo 11. Capturas de ecrã do *Escape Room* sobre a temática da sociedade do Antigo Regime.

