

CAPÍTULO 6

O Desenvolvimento da consciência histórica na Era digital: um estudo com alunos de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

Vânia Graça

vaniaadias14@gmail.com

Glória Solé

gsole@ie.uminho.pt

Altina Ramos

altina@ie.uminho.pt

*Centro de Investigação em Educação (CIEd),
Instituto de Educação, Universidade do Minho*



Resumo

O ensino de História passou por várias transformações nas últimas décadas. Assistimos a uma Era digital que requer o desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica dos alunos através da utilização pedagógica das tecnologias digitais. O presente estudo tem como objetivo compreender quais as potencialidades das tecnologias digitais *TED-ed*, *Padlet*, *Youtube* e outras, integradas nas metodologias da Sala de Aula invertida e a Aprendizagem por Pares, operacionalizadas no modelo de Aula-Oficina, no desenvolvimento da consciência histórica em crianças de 1º e 2º CEB. Utilizamos uma metodologia qualitativa e o estudo de caso múltiplo. Neste artigo, apresentamos os resultados preliminares do exercício de multiperspetiva realizado numa turma do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-Chave: consciência histórica, metodologias ativas, pensamento histórico tecnologias digitais.

Abstract

History teaching has undergone several transformations in recent decades. We are witnessing a digital age which requires the development of students' historical thinking and historical consciousness through the pedagogical use of digital technologies.

The present study aims to understand the potential of *TED-ed*, *Padlet*, *Youtube* and other digital technologies, integrated in the methodologies of *Flipped Classroom* and *Peer Instruction*, operationalized in the model of *Class-Workshop*, in the development of historical consciousness in children of 1st and 2nd Cycle of Basic Education. We used a qualitative methodology and a multiple case study. In this article we present the preliminary results of the multiperspective exercise carried out in the Primary School class.

Keywords: historical consciousness, active methodologies, historical thinking digital, technologies.

Considerações iniciais

Aprender história na Era Digital implica um novo paradigma educacional que envolve um conjunto de habilidades históricas que devem ser desenvolvidas para ajudar o aluno a pensar historicamente mediado pelas tecnologias digitais. Os professores, em geral, estão conscientes que os estudantes de hoje têm crescido na Era Digital e que se encontram permanentemente em contacto com o mundo virtual já que acedem a todo o tipo de informação online. Considerando a complexidade no ensino e aprendizagem da História, que envolve a análise de fontes e documentação variada, consideramos que a recriação de ambientes digitais, em que se combinam recursos digitais e metodologias ativas podem contribuir para potenciar o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

O presente estudo integra-se no Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa e pretende analisar como as TIC combinadas com metodologias ativas, aliadas à promoção da consciência histórica, contribuem para o fomento e a progressão de ideias e concetualizações dos alunos em relação à estruturação de conceitos metahistóricos e de conceitos substantivos, essenciais a uma Educação Histórica de qualidade, levando-os a pensar historicamente.

Aprender História na Era Digital: o aluno como construtor de conhecimento histórico

A Educação Histórica tem desenvolvido estudos de cognição histórica situada para compreender a forma como os alunos pensam e aprendem História. Na visão de Schmidt (2018), a aprendizagem histórica deve ter em conta as teorias de aprendizagem cognitivistas centradas nos processos mentais que ocorrem para que a aprendizagem aconteça. Destacamos o socioconstrutivismo de Vygotsky (1984), que se trata de uma abordagem da psicologia contemporânea que enfatiza que o conhecimento é uma construção social, fruto da interação entre sujeitos. Associado à cognição histórica situada está o conceito de História Transformativa, que tem como pressuposto a formação da consciência histórica numa perspetiva de uma Didática Humanista da História (SCHMIDT, 2009).

Segundo Rüsen (2010), a consciência histórica está relacionada com o pensamento histórico, através do qual os sujeitos possuem a experiência do passado e o interpretam como história. É por isso considerado por Lee (2002), uma ferra-

menta mental que é utilizada como orientação no cotidiano. Em 1993, Jörn Rüsen sistematizou quatro tipos de consciência histórica na forma de uma tipologia geral do pensamento histórico: a consciência histórica tradicional, em que a orientação temporal é assente nas tradições e moralidades; a consciência histórica exemplar, em que o passado é visto como uma lição a ter em conta no presente e no futuro; a consciência histórica crítica, em que a História tem como objetivo romper com a continuidade; e por fim, a consciência histórica ontogenética, que defende a mudança como elemento que gera sentido ao passado. Porém, anos mais tarde (2015) repensou a tipologia criada e retirou a consciência crítica pois considerou que esta seria o “salto” para todas as outras consciências, propondo apenas as três.

Para o desenvolvimento da consciência histórica é necessário que se aprenda a pensar historicamente, que passa necessariamente pelo desenvolvimento de conceitos metahistóricos (significância histórica, mudança/permanência, empatia histórica, evidência histórica, multiperspetiva em História, e outros) (Seixas & Morton, 2013). A face material da consciência histórica é a narrativa histórica. Para a sua construção é necessário que o aluno experiencie o papel do historiador através da aula-oficina (Barca, 2004). Este modelo implica três momentos chave: 1) o levantamento das ideias prévias dos alunos sobre a temática; 2) preparação, por parte do professor, um conjunto de estratégias pedagógicas que privilegia a exploração e análise de vários documentos históricos, acompanhadas de questões orientadoras; 3) aplicação de um instrumento de caráter mais avaliativo do progresso da aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, para além da utilização do paradigma educativo da aula-oficina, integramos ainda duas metodologias ativas: a sala de aula invertida (Flipped Classroom) e a aprendizagem por pares (Peer Instruction). As metodologias ativas utilizam estratégias de ensino centradas nos alunos e na sua participação ativa na construção de conhecimento de forma flexível e interligada (MORAN, 2018). Na primeira, o professor prepara os materiais e os alunos estudam-nos em casa, de forma autónoma, e na aula discutem-nos com os colegas (BERGMANN & SAMS, 2016). O espaço sala de aula transforma-se num espaço de discussão e partilha de conhecimentos.

Na segunda metodologia, o estudo dos materiais poderá ser feito em casa ou na sala de aula, minutos antes de a aula iniciar. Os alunos respondem a uma questão e posteriormente, registam as suas respostas, discutem-nas a pares, e caso necessário, podem acrescentar ou corrigir informação, o que implica, uma maior

explicação por parte dos alunos, da sua resposta para os seus colegas durante o período de aula (MUELLER et al., 2017).

Acreditamos que aprender História nesta Era, requer a recriação de ambientes de aprendizagem que passem pela utilização destas metodologias ativas combinadas com a integração pedagógica das tecnologias digitais. Jonassen (2007) designa-as de ferramentas cognitivas, pois considera que estas quando inseridas no quadro teórico da aprendizagem construtivista, podem efetivamente contribuir para uma maior autonomia e criação de produtos originais por parte dos alunos, motivando-os para a aprendizagem. Neste estudo, integramos várias plataformas digitais, destacamos 3:

- a plataforma *TED-ed* possibilita a criação de questões sobre o conteúdo histórico e a partilha do mesmo com os alunos e com o público (Carvalho, 2014).
- a plataforma *Youtube* para visualização e partilha de vídeos sobre os conteúdos históricos (Quintanilha, 2017).
- a plataforma *Padlet*, para a construção de murais virtuais relativos à aprendizagem de História, possibilitando maior interação entre professor e aluno (SILVA & LIMA, 2018).

No decorrer da implementação do projeto e com a predisposição dos alunos para aprendizagem de novas ferramentas digitais foram sendo mobilizadas outras no trabalho de campo.

Estas tecnologias digitais inserem-se na teoria de aprendizagem conetivista, que defende que o conhecimento é distribuído através de uma rede de informação e pode ser armazenado através de uma variedade de formatos digitais, deixando de ser visto como um objetivo a alcançar para se transformar um processo progressivo, por níveis e integrado num ambiente dinâmico.

Por fim, importa referir alguns estudos que realçam as potencialidades de integração das TIC no ensino e aprendizagem da História e no desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica, que são referências importantes para esta investigação. O estudo de Pestana, Dias-Trindade e Moreira (2020) que utilizaram as plataformas digitais Kahoot, Mentimeter, Plickers, EdPuzzle no ensino e aprendizagem da História e verificaram que integrados pedagogicamente em sala de aula desenvolveram competências históricas nos alunos. Um outro estudo é o de Miguel Revilla (2019) que verificou que a implementação de um ambiente de aprendizagem digital potenciou níveis mais elaborados de pro-

gressão do pensamento histórico e da consciência histórica dos alunos. Caetano e Nascimento (2019) utilizaram a app Nearpod no ensino e na aprendizagem de História e constataram que a sua utilização provocou o aumento da motivação, concentração e interação dos alunos.

Também o estudo de Trindade (2014) é significativo para a temática em estudo, dado que apurou que a utilização do iPad e do iTunes U fomentou a construção do conhecimento histórico dos alunos. Por fim, mencionar a investigação de Cruz (2009), que verificou o desenvolvimento de competências de pesquisa, análise, avaliação e de construção do seu conhecimento histórico através da integração de ferramentas da Web 2.0, por meio do Modelo ITIC “Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação”.

Metodologia de investigação

Construímos a seguinte questão de investigação: Qual o contributo das tecnologias digitais integradas em metodologias ativas para o desenvolvimento da consciência histórica em alunos do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico? Para responder à questão, traçamos os seguintes objetivos:

- 1) Identificar os contributos da utilização de metodologias ativas, a Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom) e a Aprendizagem por Pares (Peer instruction) assentes no paradigma construtivista e operacionalizadas no modelo de Aula-Oficina como metodologias promotoras de desenvolvimento de competências históricas e da consciência histórica nos alunos.
- 2) Compreender de que modo a utilização das plataformas TED-ed, YouTube, Padlet e outras contribuem para que os alunos se apropriem de conceitos estruturais que promovam a sua consciência histórica.
- 3) Desenvolver práticas educativas com base em metodologias ativas assentes no paradigma construtivista e tecnologias digitais, que desenvolvam a consciência histórica dos alunos a partir dos pressupostos científico-pedagógicos de base do estudo e dos dados recolhidos na investigação realizada.
- 4) Avaliar o impacto das metodologias ativas e tecnologias digitais na mudança metodológica do ensino da História, com reflexos no processo de aprendizagem da história, na promoção de competências históricas e de consciência histórica dos alunos.

Os participantes são alunos do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico de um agrupamento de escolas do concelho de Braga. Selecionamos uma turma do 4.º ano de escolaridade (9-10 anos) e uma turma do 6º ano de escolaridade (11-12 anos). Também os professores das turmas serão participantes no estudo.

A natureza deste estudo enquadra-se na metodologia qualitativa porque pretende-se explicar os fenómenos, investigando ideias e descobrindo significados nas ações e interações sociais, partindo da perspetiva dos atores que intervêm no processo. Além disso, este tipo de abordagem aumenta o carácter reflexivo das práticas e das propostas educativas do campo em estudo, envolvendo assim um posicionamento metodológico flexível, adaptado às características do problema em estudo e às condições e objetivos da investigação (GONÇALVES, 2010).

Por se querer investigar e compreender um determinado contexto será utilizado o método de Estudo de Caso múltiplo dado que pretendemos estudar as duas realidades, uma turma de 4º ano e outra de 6º ano. É caracterizado por ser uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural (YIN, 1994) e tem sido uma das orientações metodológicas mais utilizadas nas investigações na área da Educação, nomeadamente como estratégia de investigação (MORGADO, 2013).

Relativamente à recolha de dados, foram pensados os seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados:

- Inquérito por questionários aos alunos, aplicado antes das sessões de intervenção para levantamento de conhecimentos do uso que fazem na escola e fora dela das tecnologias digitais e caracterizar assim as duas realidades (GHIGLIONE & BENJAMIN, 1997).
- Focus Group aos alunos, realizado em dois momentos: num primeiro momento antes das sessões de intervenção para identificar estratégias, metodologias ativas e tecnologias digitais mais utilizadas para o ensino e aprendizagem dos alunos na aula de História; e um segundo momento, após as sessões de intervenção com o intuito de analisar os efeitos das metodologias ativas e tecnologias digitais tiveram na aprendizagem dos alunos, e no desenvolvimento da consciência histórica. (BARBOUR, 2009).
- Entrevista semiestruturada aos professores, realizada em dois momentos: antes das sessões de intervenção para identificar metodologias e recursos digitais utilizados pelos professores nas suas práticas educativas de História e Geografia de Portugal e de Estudo do Meio e identificar estratégias

adotadas para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos; e após as intervenções para analisar e compreender o impacto do trabalho desenvolvido na aprendizagem dos alunos e em práticas futuras dos docentes (AMADO, 2017).

- Observação participante que será realizada durante o trabalho de campo para observação e registo de conversas, ideias, atitudes dos alunos através da interação com os mesmos. (COUTINHO, 2011).
- Trabalhos produzidos pelos alunos, exercícios de consciência histórica e questionários de metacognição, dado que fornecem informações sobre a sua aprendizagem. Incluímos neste ponto narrativas históricas, desenhos, bandas desenhadas, exercícios de multiperspetiva e empatia histórica, entre outros.

Para a análise dos dados qualitativos, utilizar-se-á as técnicas de análise da *Grounded Theory* (STRAUSS & CORBIN, 1998). O investigador tem um papel ativo e interpretativo dos dados emergentes da realidade estudada, através de uma categorização dos dados recolhidos em temas ou conceitos por meio de um método de comparação sistemático que passa por três fases:

- Codificação aberta: os dados são decompostos em unidades de significado, atribuiu-se um nome ou código, e emergem os conceitos.
- Codificação axial: os conceitos são reorganizados em torno de um eixo e relacionam-se categorias.
- Codificação seletiva: é elaborada a categoria central em torno da qual se agrupam as outras categorias.

Esta análise é apoiada pelo software Nvivo que auxilia a organização e análise dos dados recolhidos. Para a análise dos dados quantitativos utilizamos a estatística descritiva para descrever e sumarizar um conjunto de dados.

Sessões de intervenção

O trabalho de campo consta de intervenções em dois semestres no ano letivo 2020-2021: o primeiro semestre no 4.º ano de escolaridade e o segundo no 6.º ano de escolaridade. No quadro 1 encontram-se as temáticas das sessões de intervenção da investigação de ambos os ciclos de ensino.

Quadro 1

Temáticas das sessões de intervenção da investigação

1º Ciclo do Ensino Básico – 4º ano	2º Ciclo do Ensino Básico – 6º ano
1ª atividade – “Peste Negra versus Covid 19 em Portugal”.	1ª atividade – “O Estado Novo”.
2ª atividade – “A consolidação da identidade nacional com a Batalha de Aljubarrota”.	2ª atividade – “A Guerra Colonial”.
3ª atividade – “Os descobrimentos portugueses e a Era da Globalização”.	3ª atividade – “O 25 de Abril de 1974”.
4ª atividade – “Do Estado Novo ao 25 de Abril”.	4ª atividade – “O Pós 25 de Abril”.

Devido à situação desencadeada pela pandemia causada pela COVID- 19, as atividades com os participantes do 4.º ano prolongaram-se além do 1º semestre e as atividades do 2º Ciclo do Ensino Básico serão realizadas no próximo ano letivo. A título de exemplo, de seguida apresentamos, o exercício de multiperspetiva que faz parte de uma proposta didática sobre a consolidação da identidade nacional com a Batalha de Aljubarrota no 1º Ciclo do Ensino Básico. O desenvolvimento da multiperspetiva em História passa necessariamente pelo trabalho com fontes em torno de uma pluralidade de visões históricas que devem ser analisadas criticamente para que o aluno aprenda a selecionar respostas mais adequadas sobre o passado e presente (REVILLA, 2019) e possa assim formar a sua própria perspetiva sobre o acontecimento histórico.

A atividade está enquadrada no conteúdo programático – Bloco 2: Á Descoberta dos outros e das instituições- o Passado Nacional, e tem como aprendizagens essenciais conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recurso a fontes documentais, através da utilização das tecnologias digitais integrada no modelo de aula-oficina. Foram desenvolvidos conceitos metahistóricos de evidência, temporalidade, causalidade, multiperspetiva e significância com vista o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos.

Antes do exercício de multiperspetiva importa referir que foi realizado o levantamento das ideias prévias dos alunos dado que se trata uma etapa muito importante antes do planeamento da proposta didática.

Figura 1

Exercício de multiperspetiva sobre a Batalha de Aljubarrota

Documento 4

“(…) O rei de Portugal tinha mil e setecentas lanças, (…) e de besteiros oitocentos, e de homens de pé quatro mil, ao todo eram seis mil e quinhentos. (…) Os Castelhanos (…) não eram mais que cinco mil lanças, de ginetes eram dois mil, e besteiros oito mil, e de homens de pé quinze mil, que seriam ao todo pouco mais de trinta mil. (…)

O rei de Castela olhando a batalha e vendo que o destino (…) era favorável aos portugueses, (…) tomou a decisão de partir antes que visse como se perdia a batalha (…)”.

Fernão Lopes, Crónica de El Rei D. João, vol. 4, tomo 2 (texto adaptado)

Glossário:

Lanças: soldados que combatiam a pé com arma (lança)

Besteiros: soldados medievais que usavam a besta (arma com arco e flecha)

Ginetes: cavalos

Documento 5

Os peões e os lanceiros de Portugal eram muitos, e lançavam muitos dardos, flechas e pedras (...). Segundo dizem, os peões de Portugal causaram danos, exceto aos cavaleiros de Castela, que se defenderam e lutaram. (...) E a batalha começou assim, a vanguarda de Portugal tivera grande vantagem, todos, com a ajuda dos peões que tinham em suas asas (unidades), lutaram apenas com a vanguarda de Castela, e as alas de Castela não lutavam, não conseguiam passar pelos vales na frente dele (...).

Visto que o rei D. João (de Castela) viu que os seus (soldados) foram derrotados, e que não havia outro remédio, ele deixou o campo e chegou naquela noite a Satarém.

Pero López de Ayala (1780). Crônicas de los reyes de Castela: Don Pedro, Don Enrique II, Don Juan I, Don Enrique III (texto adaptado)

Glossário:

Peões: homens que combatem a pé.

Lanceiros: soldados que combatiam com lança.

Cavaleiro: soldados que combatiam a cavalo.

Vanguarda: linha de frente.

- 1.1. Quem são os autores do documento 4 e 5?**
- 1.2. A que acontecimento histórico se referem?**
- 1.3. Como o autor do documento 4 caracteriza o exército português em relação ao castelhano?**
- 1.4. Como o autor do documento 5 caracteriza o exército português em relação ao castelhano?**
- 1.5. O autor do documento 4 tem a mesma visão que o autor do documento 5 em relação a forma como ocorreu a batalha? Justifica.**
- 1.6. Como explicas a existência de posições diferentes sobre o mesmo acontecimento?**

A primeira tarefa envolvia um trabalho de contextualização, em que os alunos, em grupos de trabalho em aula-oficina, exploraram um vídeo na plataforma Youtube e outros documentos históricos na plataforma Padlet, acompanhado de questões orientadoras, respondidas com recurso ao Google Forms sobre a crise dinástica de 1383-1385. Após a contextualização inicial que desenvolveu conceitos de 2ª ordem como evidência, temporalidade e causalidade, foram apresentados dois documentos no *Padlet* da turma sobre a Batalha de Aljubarrota. O doc. 4 com a perspetiva portuguesa (Crónica de Fernão Lopes) e o doc. 5 com a perspetiva castelhana (Crónica de Pero López de Ayala). A sua leitura e análise foi realizada em grande grupo e depois os alunos foram para as salas virtuais em grupo, na plataforma zoom, para novamente analisarem os documentos e responderem às questões no Google Forms.

Após o exercício de multiperspetiva, realizamos outras tarefas com o objetivo de desenvolver ideias de explicação e significância nos alunos sobre o acontecimento histórico estudado para que eles compreendam como e porquê determinados eventos históricos e pessoas são significativos em História no passado, presente e futuro (RÜSEN, 2015; SEIXAS & MORTON, 2013). Construímos também um exercício de consciência histórica visto que nos interessa compreender que relação fazem entre o passado, o presente e o futuro que funcionou como ponte para a escrita de uma narrativa histórica, em formato PowerPoint para posterior apresentação à turma, sobre o acontecimento histórico trabalhado.

Análise e discussão de resultados preliminares

Apresentamos de seguida uma categorização inicial das respostas dadas pelos grupos de trabalho [G]. Ressalvamos de que se trata de uma análise preliminar visto que teremos que realizar uma análise mais aprofundada triangulando com outros dados recolhidos da investigação. (Quadro 2).

Todos os grupos identificaram os respetivos autores dos documentos e o acontecimento histórico: a Batalha de Aljubarrota. Foi unânime em todos os grupos de trabalho que se tratavam de perspetivas diferentes em relação ao mesmo acontecimento histórico. Os cinco grupos de trabalho revelam uma Perspetiva básica realista, inferindo a partir do documento 4 (perspetiva portuguesa) que o exército português é pequeno e menor comparativamente ao exército castelhano: “O exército português era menor do exército castelhano.” [G4]; “O exército português é menor do que o exército castelhano” [G6]; mas também uma

Quadro 2

Categorização das ideias dos alunos às questões: Como o autor do documento 4 caracteriza o exército português em relação ao castelhano? Como o autor do documento 5 caracteriza o exército português em relação ao castelhano?

Categorias	Descritores	Total de ocorrências
Incongruência	Resposta que revela, dificuldade dos alunos em extrair informação e produzir inferências a partir das fontes.	2
Perspectiva básica realista	Respostas em que os alunos inferem a partir do documento 4 (perspectiva portuguesa) que o exército português é pequeno e menor comparativamente ao exército castelhano.	5
Perspectiva básica condicionada	Respostas em que os alunos inferem a partir do documento 5 (perspectiva castelhana) que o exército português é superior (grande, maior, mais forte) do que o exército castelhano partindo das descrições e informações veiculadas pela perspectiva castelhana para justificar a derrota da batalha.	5

Perspetiva básica condicionada, uma vez que inferem a partir do documento 5 (perspetiva castelhana) que o exército português é superior (grande, maior, mais forte) do que o exército castelhano partindo das descrições e informações veiculadas pela perspetiva castelhana para justificar a derrota da batalha: “O exército português era maior do exército castelhano.” [G4]; “Dizia que o exército português era mais forte e maior do que os de castelhanos.” [G5]. No entanto, um dos grupos de trabalho revelam dificuldade em extrair informação e produzir inferências a partir das fontes, e por isso demonstra Incongruência na sua resposta: “O autor do documento 4 caracteriza o exército português como o que tem mais homens.” [G2].

Relativamente à categorização das ideias dos alunos na questão 1.5. O autor do documento 4 tem a mesma visão que o autor do documento 5 em relação à forma como ocorreu a batalha? Justifica, emergiram 3 categorias de análise: Perspetiva básica, Perspetiva objetiva básica comparada na autoria; e Perspetiva comparada narrativista (Quadro 3).

Quadro 3

Categorização das ideias dos alunos à questão: O autor do documento 4 tem a mesma visão que o autor do documento 5 em relação à forma como ocorreu a batalha? Justifica.

Categorias	Descritores	Total de ocorrências
Perspectiva básica	Respostas que revelam dificuldade em comparar a informação de duas fontes, apresentando visões parcelares de cada uma delas.	2
Perspectiva objetiva básica comparada na autoria	Respostas que revelam a existência de posições e perspectivas diferentes sobre o mesmo acontecimento histórico com base na influência dos autores de nacionalidade diferente (perspectiva portuguesa e a perspectiva catelhana).	3
Perspectiva comparada narrativista	Resposta que integra uma explicação restrita, focada na informação histórica das fontes e nos procedimentos narrativos de cada autor, sem atender a visões nacionalistas.	1

Todos os grupos afirmam que o autor do documento 4 não tem a mesma visão do autor do documento 5 e pedimos para justificar. A maioria dos grupos apresentam uma Perspetiva objetiva básica comparada na autoria, dado que consideram a existência de posições diferentes sobre o acontecimento histórico com base nas diferentes nacionalidades dos autores: “Não, porque os dois são de nacionalidades diferentes.” [G3]; “Os dois autores não têm a mesma visão porque um é português e outro é espanhol.” [G1]; “não porque não tinham os dois a mesma visão.” [G5]. Dois grupos evidenciam uma Perspetiva básica: “Não. Porque o autor do documento 4 caracteriza o exército português como o que tem mais homens e o autor do documento 5 caracteriza o exército castelhano como o que tem mais homens.” [G2]; “Não porque o documento 4 explica que o exército português é menor do que o exército castelhano” [G6] e apenas a resposta de um grupo se enquadra na categoria Perspetiva comparada narrativista, focada na informação das fontes e não referindo a questão das nacionalidades distintas: “Não, porque no documento 4 o autor diz que o exército castelhano era maior do que o de exército português e o documento 5 o autor diz que o exército português era maior do que o de exército castelhano.” [G4].

Quando questionados sobre como explicariam a existência de posições diferentes sobre o mesmo acontecimento, as respostas dos grupos de trabalho dividem-se em três categorias: Visão fragmentada; Perspetiva objetiva básica comparada na autoria; e Perspetiva com base na opinião/narrativa (Quadro 4).

Quadro 4

Categorização das ideias dos alunos à questão: Como explicas a existência de posições diferentes sobre o mesmo acontecimento?

Categorias	Descritores	Total de ocorrências
Visão fragmentada	Resposta que revela um entendimento restrito e literal da mensagem, com fragmentos da informação extraída e cruzada das fontes, sem atender à perspetiva dos autores.	1
Perspetiva objetiva básica comparada na autoria	Respostas que revelam a existência de posições e perspetivas diferentes sobre o mesmo acontecimento histórico com base na influência dos autores de nacionalidade diferente (perspetiva portuguesa e a perspetiva catelhana).	2
Perspetiva com base na opinião/narrativa	Respostas que integram uma explicação restrita, focada na opinião e nos procedimentos narrativos de cada autor, sem atender a visões nacionalistas.	3

A maioria dos estudantes apresenta uma Perspetiva com base na opinião/narrativa: “Porque cada um pensa da sua maneira.” [G2]; “Que cada um tem uma maneira de pensar.” [G6]; “A contar a maneira de cada um.” [G4]. Seguem-se ideias que se enquadram na Perspetiva objetiva básica comparada na autoria, em que os alunos evidenciam a influência dos autores de nacionalidade diferente “Porque um é português e outro é espanhol.” [G1]; “Porque os dois são de nacionalidades diferentes e têm opiniões diferentes sobre a batalha.” [G3]. Apenas um grupo revela um entendimento restrito e literal da mensagem, com fragmentos da informação extraída e cruzada das fontes, sem atender à perspetiva dos autores, que designamos de Visão Fragmentada: “Foi o número de soldados, armas e o acontecimento foi a guerra.” [G5].

Considerações finais

O projeto pretende a criação de ambientes de aprendizagem que combinem as tecnologias digitais e metodologias mais construtivistas para a formação da consciência histórica e aprendizagem da História, em que o aluno experiencia o ofício do historiador e desenvolve competências digitais e históricas exigidas nesta Era Digital. Neste momento, estamos a analisar os dados recolhidos no âmbito da implementação do projeto no 1º CEB, embora já são possíveis apresentar alguns resultados preliminares, neste caso o exercício de multiperspetiva, em que foi possível realizar uma categorização inicial das respostas dos diferentes grupos de trabalho. Porém, sabemos que é necessária uma análise mais aprofundada triangulando com outros dados recolhidos da investigação.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, por fundos nacionais da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito do Programa de Doutoramento TESLC (Technology Enhanced Learning and Societal Challenges), com FCTPD/BD/150425/2019.



Referências

- AMADO, João - *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 3ª edição, 2017.
- BARBOUR, Rosaline. *Grupos Focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In BARCA, Isabel (Org.) - *Para uma educação de qualidade: Atas das Quartas Jornadas de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 131-144, 2004.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- CAETANO, Luís; NASCIMENTO, Michelle. Uso do App Nearpod no Ensino de História. «*Revista Olhas e Trilhas*», vol. 21, n. 1, p. 26-42, 2019.

- CARVALHO, Ricardo. *“Virar a Sala de Aula”: centrar a aprendizagem no aluno recorrendo a ferramentas cognitivas*. Braga: Universidade do Minho Dissertação de Mestrado, 2014.
- COUTINHO, Clara. *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina, 2ª edição, 2011.
- CRUZ, Sónia. *Proposta de um Modelo de Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Práticas Lectivas: o aluno de consumidor crítico a produtor de informação online*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Doutoramento, 2009.
- DIAS-TRINDADE, Sara. *O passado na ponta dos dedos: o mobile learning no ensino da História no 3º CEB e no Ensino Secundário*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Tese de Doutoramento, 2014.
- GHIGLIONE, Rodolphe; BENJAMIM, Matalon. *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta, 1997.
- GONÇALVES, Teresa. Investigar em Educação: Fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In ALVES, Mariana; AZEVEDO, eds. - *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. Monte da Caparica: UIED, p. 39-63, 2010.
- JONASSEN, David. *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora, 2007.
- LEE, Peter. ‘Walking backwards into Tomorrow’: Historical Consciousness and Understanding History. *«The International Journal»*, vol. 4, n.2, p. 1-46, 2002.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In MORAN, José; BACICH, Lilian, Eds. - *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- MORGADO, José Carlos. *O Estudo de caso na investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2013.
- MULLER, Makon; ARAUJO, Ives; VEIT, Eliane; SCHELL, Julie. Uma revisão da literatura acerca da implementação da metodologia interativa de ensino Peer Instruction (1991 a 2015). *«Revista Brasileira de Ensino de Física»*, vol. 39, n. 3, p. e3403-1 - e3403-20, 2017.
- PESTANA, Miguel; DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José António (2019) - Desenhando novas realidades didáticas com o poder motivacional dos aplicativos digitais no ensino da História. *«Acta Scientiarum. Education»*, vol. 42, n. 1, p. e52049-1 - e52049-12, 02020, 2019.
- QUINTANILHA, Luiz (2017) - Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionado à geração-Z. *«Educar Em Revista»*, vol. 33, n. 65, p. 249-263, 2017.
- REVILLA, Miguel. *El desarrollo del pensamiento histórico a través del uso de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza de la historia reciente*. Espanha: Universidad de Valladolid. Tese de Doutoramento, 2019.
- RÜSEN, Jörn. *Studies in Metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.
- RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

- RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARÇA, Isabel; MARTINS, Esteves, *orgs.* - *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. da UR, 2010, p. 93-108, 2010.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A cognição histórica situada e os critérios de avaliação de manuais didáticos no Brasil. «*Revista História & Ensino*», vol. 24, n. 2, p. 29-53, 2018.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa?. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARÇA, Isabel, *orgs.* - *Aprender História: Perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Editora Unijuí, p. 21-52, 2009.
- SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education Ltd, 2013.
- SIEMENS, George. Conectivismo: Uma teoria de Aprendizagem para a idade digital.
- SILVA, Patrícia; LIMA, Dione - *Padlet como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da Educação*. «*Revista Novas Tecnologias na Educação*», vol. 16, n. 1, p. 83-92, 2004.
- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. Grounded theory methodology: an overview. In DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna, eds. - *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage, p. 158-183, 1998.
- VYGOTSKY, Lev. *A Formação Social da Mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1984.
- YIN, Robert. *Case Study Research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1994.