

ITEACHERS: A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

ITEACHERS: THE IMPORTANCE OF DIGITAL RESOURCES IN THE INITIAL TRAINING OF HISTORY TEACHERS

Cláudia Pinto Ribeiro

Doutora em História pela Universidade do Porto (Porto/Portugal).

Professora na Universidade do Porto (Porto/Portugal). Investigadora Integrada CITCEM/FLUP (Porto/Portugal).

E-mail: cpribeiro@letras.up.pt

Sara Dias Trindade

Doutora em História e em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra (Coimbra/Portugal).

Professora na Universidade do Porto (Porto/Portugal). Investigadora Integrada CITCEM/FLUP (Porto/Portugal).

E-mail: sdtrindade@letras.up.pt

Recebido em: 5 de maio de 2024

Aprovado em: 16 de julho de 2024

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RPR | a. 21 | n. 2 | p. 307-332 | jul./dez. 2024

DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2.3870>

RESUMO

A atenção deste trabalho debruça-se sobre a formação inicial de professores de História, no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e no Ensino Secundário (ES), e, em particular, na importância da unidade curricular "A WEB e o Ensino da História" no plano oficial do ciclo de estudos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Neste sentido, procurou-se conhecer o *feedback* dos estudantes após a frequência desta disciplina, imediatamente após a sua conclusão e avaliar a importância das aprendizagens realizadas nesta unidade curricular nas práticas dos antigos estudantes a partir do momento em que se tornam professores de História do CEB e do ES, em particular nos últimos dois anos letivos. A população deste estudo é constituída por indivíduos que frequentaram a referida unidade curricular entre 2015 e 2021 e que, entretanto, concluíram a sua formação e encontram-se a lecionar. Neste sentido, trata-se de uma população em transição, que colaborou, primeiramente, como estudante e, mais recentemente, como docente. As principais conclusões mostram que a maioria dos participantes revela um elevado grau de satisfação, considerando que as aprendizagens se revelaram de grande utilidade para o exercício da profissão de professor de História.

Palavras-chave: Tecnologias e recursos digitais. Competências digitais. Didática da história. Formação inicial de professores.

ABSTRACT

The focus of this work is on the initial training of history teachers, within the scope of the Master's Degree in History Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education (CEB) and Secondary Education (ES), and in particular on the importance of the curricular unit "The WEB and the Teaching of History" in the official syllabus of the cycle of studies at the Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto. In this sense, the aim was to find out the students' feedback after attending this course, immediately after completing it, and to assess the importance of the lessons learnt in this course in the practices of former students when they become CEB and ES History teachers, particularly in the last two academic years. The population of this study is made up of individuals who attended the course between 2015 and 2021 and who have since completed their training and are now teaching. In this sense, it is a population in transition, who first collaborated as students and more recently as teachers. The main conclusions show that the majority of the participants are highly satisfied and consider that the learning has proved very useful in their work as history teachers.

Keywords: Digital technologies and resources. Digital competences. History teaching. Initial teacher training.

INTRODUÇÃO

Há várias décadas que as tecnologias digitais fizeram a sua aparição no cenário educativo. No caso português, é a partir dos anos 1980 “que se verifica um maior alcance das novidades tecnológicas associadas aos computadores e ao ensino programado, em parte resultado do desenvolvimento de programas governamentais” (Dias-Trindade; Moreira; Ferreira, 2021, p. 103). E é em 1985 que as tecnologias educativas, enquanto disciplina, passam a fazer parte dos planos de estudos “dos cursos de formação inicial de professores 1.º ciclo e educadores de infância nas Escolas Superiores de Educação. E em 1988 passa igualmente a fazer parte da formação em serviço dos professores” (Blanco; Silva, 1993, p. 44).

Chegamos ao século XXI e as avassaladoras mudanças tecnológicas e digitais proporcionam hoje aos educadores diversas metodologias, a partir de recursos que a internet veio propiciar e que têm o potencial – se devidamente utilizadas – de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

É, por isso, cada vez mais reconhecida a importância de os professores desenvolverem competências digitais para o ensino das diversas áreas do saber, importância essa definitivamente reconhecida a partir de 2020. No caso português, uma geração docente envelhecida (de acordo com os dados do relatório da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC, 2023], a idade média dos professores dos Ensinos Básico e Secundário varia entre os 49 e os 51 anos) tem hoje ao seu dispor recursos que não eram, em muitos casos, sequer imaginados quando, nos anos 80 ou 90 fizeram a sua formação nas Escolas Superiores de Educação (ESE) ou nas Universidades.

Por outro lado, é necessário pensar nos jovens que hoje ocupam os bancos das escolas, habituados a que o seu mundo não se resume ao espaço físico que os rodeia, mas que se estenda tão longe quanto o simples sinal digital pode permitir. Chamados, habitualmente, de nativos digitais, considera-se importante que se compreenda a que se referia Prensky (2010) quando adota esta expressão: uma geração para quem os dispositivos móveis, a tecnologia digital e a Internet se tornaram elementos habituais ou mesmo naturais no seu quotidiano. Porém, não é necessariamente uma geração que sabe usar essa tecnologia, primeiro, para aprender (Sánchez-Caballé *et al.*, 2017; Gallardo-Echenique *et al.*, 2015) e, depois (e no caso concreto da formação de professores), para usar da melhor forma para ensinar.

Pense-se, então, no facto de que atualmente as novas gerações de professores que estão a ser formadas nas ESE ou nas universidades integram já esse grupo de “nativos digitais”, de jovens adultos nascidos já imersos em tecnologias digitais. Porém, cabe a estas instituições de ensino superior capacitar estes mesmos jovens para um uso pedagógico do digital. Porque, como referido, apesar de “nativos digitais”, o uso que fazem da tecnologia é, sobretudo, social. Passa, assim, pela formação pedagógica,

a capacidade de aprender a adaptar esse conhecimento a algo que seja útil quando deixarem de ser estudantes e passarem a ser professores.

É neste contexto que a formação de professores no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da FLUP, procura assegurar que a familiaridade com as tecnologias digitais aconteça logo na formação inicial, esperando-se que essa proximidade se mantenha ao longo da carreira. A WEB e o Ensino da História é a unidade curricular desenhada para desenvolver as competências pedagógicas docentes, ou seja,

teachers' capacity to mobilise and transfer their knowledge, strategies, abilities and attitudes regarding ICT to real situations in their professional practice in order to:

- a) Facilitate students' learning and the acquisition of their digital competence.
- b) Carry out processes for improving and innovating teaching according to the needs of the digital era.
- c) Contribute to their professional development in accordance to the changes that take place in society and in schools (Generalitat de Catalunya, 2018, p. 11).

Entende-se que, apesar de ser importante que todo o professor tenha formação a este nível, no caso dos professores de História isto assume particular importância. Conforme o relatório do Conselho da Europa, sobre a qualidade do ensino de História no século XXI, "os potenciais benefícios proporcionados por um ensino da história apoiado pela tecnologia apenas podem ser atingidos se os professores possuírem os conhecimentos, a disponibilidade e os recursos necessários" (Conselho da Europa, 2018, p. 8).

Neste sentido, o presente estudo procura compreender qual é o feedback dos estudantes após a frequência desta UC, imediatamente após a sua conclusão e, anos mais tarde, saber, por parte dos jovens professores, a importância das aprendizagens realizadas durante o curso de Mestrado para o exercício da profissão docente, com particular atenção relativamente ao período vivido durante a pandemia de Covid-19, que registou situações de interrupção de aulas e de ensino à distância. Interessa, pois, compreender de que forma as aprendizagens e as competências desenvolvidas pelos estudantes ao longo da frequência desta Unidade Curricular (UC) foram importantes para o desenvolvimento do "ser professor de História" nos anos logo após o término da sua formação universitária e de que forma esta formação, pensada especificamente para o professor de História, teve impacto na criação de cenários pedagógicos motivadores e potenciadores da construção de conhecimento histórico.

Os próximos pontos visam, assim, apresentar de forma mais detalhada, primeiro, o contexto da formação docente em Portugal e, em particular, da formação de professores de História, explicando-se as atividades desenvolvidas no contexto da referida UC e a sua pertinência para o docente desta disciplina.

Em seguida, apresenta-se o estudo exploratório descritivo, realizado em duas fases entre os anos de 2015 e 2022, uma primeira na qual foi aplicado um questionário a antigos estudantes e uma segunda que consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas a um grupo selecionado destes estudantes.

1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PORTUGAL – OS ANOS MAIS RECENTES

O regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário em Portugal é definido pelo Decreto-Lei n.º 112/2023, de 29 de novembro. O mesmo decreto define os princípios gerais e organização da formação, as diferentes estruturas curriculares, as condições de ingresso, os recursos e formação prática e os meios de garantia da qualidade, acreditação e avaliação dos ciclos de estudos e determina que na área geral educacional deve estar incluída a preparação dos estudantes para o “uso das tecnologias digitais em educação” (n.º 2, art.º 9.º).

No caso da formação de professores do 3.º CEB e do ES, os cursos de mestrado têm a duração de quatro semestres, num total de 120 ECTS, e são ministrados em universidades públicas e privadas, sob a tutela do Ministério da Educação, Ciência e Inovação.

Legalmente reconhecida como o meio para se adquirir a habilitação profissional e, portanto, a possibilidade de lecionar, os cursos de mestrado em ensino são reconhecidos como o processo fundamental que prepara os estudantes para serem professores, seguindo padrões rigorosos que preveem o desenvolvimento de competências e a aquisição de conhecimentos essenciais para a prática docente.

Note-se que, apesar da preponderância do digital, do reconhecimento da sua importância na formação inicial dos professores desde os anos 1980, verifica-se que atualmente (e cabe referir que os Mestrados em Ensino ainda se encontram organizados de acordo com o anterior decreto-lei, 79/2014, de 14 de maio, uma vez que o decreto-lei n.º 23/2024, de 19 de março, permite que os cursos sejam reestruturados de acordo com esta nova legislação até ao final do ano letivo de 2026-2027) mais de 60% dos estudantes não têm na sua formação qualquer UC destinada, especificamente, à integração das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem (tendo em conta os dados obtidos, em janeiro de 2024, relativos a planos de curso e número de vagas indicados pela Direção Geral do Ensino Superior).

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

A formação de professores de História, atualmente (2024), decorre nas seguintes instituições de ensino superior: Universidade do Minho, Universidade do Porto, Universidade de Coimbra, Universidade

de Lisboa, Universidade Nova de Lisboa e Universidade dos Açores. Os cursos de Mestrado em Ensino de História no 3.º CEB e no ES foram recentemente (2021) avaliados e acreditados pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), no sentido de garantir a sua qualidade e de dar cumprimento ao estabelecido no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

O Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da FLUP tem funcionado ininterruptamente desde o ano letivo 2015/2016, e teve a sua primeira acreditação por seis anos, em 2015, decisão que foi confirmada no segundo processo de acreditação que decorreu em 2021, com nova acreditação por mais seis anos¹.

Considerando o plano oficial de estudos, o curso organiza-se em torno de quatro áreas científicas: Didática Específica, Formação Educação Geral, Formação de Professores e História. No primeiro ano, os estudantes frequentam unidades curriculares da área da Didática Específica, da Formação Educacional Geral e da História. No segundo ano, os estudantes assumem o “papel híbrido” de estudantes-professores. Frequentam unidades curriculares (das áreas da Didática e da História) e realizam a iniciação à prática profissional (Formação de Professores) nas escolas cooperantes que têm protocolo com a FLUP.

3. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA FLUP

Quando o plano de estudos do Mestrado em Ensino de História foi desenhado, esteve sempre presente a ideia de que era fundamental que os futuros professores fossem capazes de se apropriar das potencialidades das tecnologias digitais da informação e da comunicação para criar ambientes de aprendizagem motivadores e que contribuam não só para a formação em História, mas também para uma formação completa e transversal, adequada ao século XXI.

Por competências essenciais a esta era cada vez mais digital entendemos

digital information management and organisation competences, linked to metacognition, communication and collaboration, and to ethical and social aspects, must be regarded as core skills, thus encompassing the different practical, technical, pedagogical, scientific and ethical dimensions (Pedro; Matos, 2019, p. 349).

¹ Os documentos relativos aos processos de avaliação e acreditação encontram-se disponíveis para consulta no site da Internet do curso https://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_view?pv_curso_id=9001. O curso foi acreditado por seis anos, sem condições, sendo esta a decisão mais lata que pode ser atribuída.

Por outras palavras, houve desde sempre a preocupação de inserir no currículo formativo, de forma explícita, uma unidade curricular que remetesse para a importância de se trabalhar em ambientes digitais, assumindo que a integração das TDIC no ensino da História era fundamental. Mais do que utilizadores, os professores passariam a ser produtores de conteúdos didáticos, para as suas aulas ou outros espaços, numa lógica mais complexa e ambiciosa da que remete para a aquisição de “conhecimentos na ótica do utilizador”.

Mais em particular ainda, e como no início deste trabalho foi já salientado, a articulação do ensino da História com as tecnologias digitais tem contornos específicos que associam duas questões fundamentais: por um lado, conhecer os recursos digitais hoje ao dispor de qualquer professor de História poderá contribuir para a preparação e apresentação de estratégias didáticas que modificam a forma de aprender, que a tornam mais clara e motivadora. Atrás foi referido que os estudantes de hoje conseguem alcançar quase tudo o que quiserem com o simples toque de um dedo. Mas com o mesmo simples toque de dedo pode o professor de História trazer mundos antigos, espaços que não existem mais e transportar os seus alunos para qualquer ponto do planeta e quase qualquer data da História. Por outro lado, diferentes instituições nacionais e internacionais mencionam a importância de preparar os alunos do século XXI para um mundo instável, com constantes desafios, sendo necessárias competências transversais como, por exemplo, saber trabalhar em equipe, ter espírito crítico ou criatividade (Martins, 2017; Wef, 2015). Entende-se que ao aprender História muitas destas competências podem também ser adquiridas. De facto, é importante conseguir usar a tecnologia digital para proporcionar momentos de aprendizagem desafiantes e motivadores, sobretudo tendo em conta que a informação histórica pode chegar pelas mais variadas vias (Wineburg, 2018), e tal como referem Colomer Rubio e Pons Pons (2023), “the easier the information is to access, the more competition it will provide regardless of whether it is false or manipulated or not” (p. 48).

A pertinência desta unidade curricular é reconhecida pelos estudantes que se candidatam ao curso de mestrado na FLUP. Quando questionados, os estudantes que fizeram a sua formação ao nível da licenciatura noutra instituição, sobre os motivos que os levaram a candidatar-se a este curso, na sua maioria respondem que foram motivados pela existência da UC “A WEB e o Ensino da História” no plano curricular do Mestrado.

Durante a sua frequência, prevê-se que os estudantes criem recursos pedagógicos digitais passíveis de enriquecer os processos formativos numa aula de História. O mesmo é dizer que os recursos digitais produzidos devem ter em consideração os conteúdos programáticos da disciplina de História, objetivos,

diversidade de público, competências a desenvolver, entre outros aspetos que são trabalhados em Didática da História.

Com a duração de um semestre, falamos de uma unidade curricular autónoma que se desenrola em aulas de três horas que decorrem, quase sempre, ao longo de 13 semanas, num total de 41 horas de contacto, 60 horas de estudo autónomo e 61 horas de trabalho de investigação.

Há que destacar o facto de que o mesmo acontece apenas no Mestrado em Ensino de História da Universidade dos Açores (recentemente criado), mas com metade dos ECTS que apresenta esta UC na FLUP (Dias-Trindade, 2021).

Assim, esta unidade curricular visa, sobretudo, dotar os estudantes de conhecimentos científicos e práticos que lhes permitam fazer um uso das tecnologias digitais ao seu dispor para promover a construção de conhecimento histórico. Devem os estudantes perceber como fazer um uso pedagógico da tecnologia digital, mas, nesse processo, aprender a fazer um uso crítico dessa mesma tecnologia para melhorar a qualidade das aprendizagens em História.

Nesse sentido, as potencialidades são imensas e crescem a cada ano que passa, resultado de aprendizagens que se fazem em conjunto. Os trabalhos apresentados são cada vez mais criativos e, após a conclusão do curso, criam muitas oportunidades de poderem mostrar um portefólio rico e, dentro desta área, inovador. Além disso, a avalanche de recursos gratuitos que surgem na web permite reinventar o programa da unidade curricular todos os anos.

Já as limitações prendem-se com o pouco tempo disponível para trabalhar em sala de aula com os estudantes e com a dificuldade de aceder a plataformas pagas. A ligação à internet que, por vezes, é bastante intermitente é outro aspeto que coloca em causa a realização dos trabalhos.

4. COMO SE TRABALHA NESTA DISCIPLINA?

Há dois critérios que estão subjacentes à planificação desta unidade curricular: a) um critério utilitarista – os trabalhos devem ser concebidos à luz da ideia de virem a ser aproveitados mais tarde, quando os estudantes estiverem a realizar o seu estágio pedagógico; e b) um critério economicista – são apenas utilizadas plataformas gratuitas disponíveis na Internet na sua versão de demonstração ou já adquiridas para utilização pelos membros da comunidade da Universidade do Porto.

Estes aspetos são esclarecidos na primeira aula, assim como os trabalhos solicitados aos estudantes, os recursos que vão ser apresentados ao longo do semestre e os objetivos da disciplina. Os conhecimentos prévios dos alunos e o seu grau de à-vontade relativamente à utilização de tecnologias digitais também são auscultados nesta primeira sessão, assim como é solicitado aos alunos que definam os critérios

de avaliação e o peso dos diversos elementos avaliados nos trabalhos apresentados. Este aspeto é muito relevante pois, logo na primeira aula – mesmo que depois venha a sofrer ajustes necessários – os elementos, critérios e ponderações de avaliação são discutidos com os estudantes, que desempenham um papel ativo no processo de avaliação.

Quando levantados os conhecimentos tácitos e opiniões dos alunos em relação à utilização das tecnologias digitais e à sua aplicação na educação, as reações variam: a) alguns estudantes mostram relutância em relação ao conteúdo da disciplina, considerando-a de dificuldade muito elevada, b) alguns revelam que pretendem ser professores “à antiga” e utilizar apenas o manual escolar, c) outros mostram-se muito motivados e criativos. Normalmente, nunca há consenso na turma. Relativamente aos conhecimentos básicos de utilização, na maioria dos estudantes estes reduzem-se ao Microsoft Word e ao PowerPoint e sem sequer dominar todas as suas funções e potencialidades. Não diferem, por isso, de outros estudantes alvo de estudos internacionais que revelam, sobretudo, dificuldades ao nível da criação de conteúdos ou de análise crítica de conteúdos digitais (Cabero-Almenara *et al.*, 2023; Martzoukou *et al.*, 2022; Rodríguez-Moreno *et al.*, 2021; Crawford-Visbal *et al.*, 2020).

A metodologia aplicada nesta disciplina assenta numa primeira aula teórica, que explica conceitos tais como: Web, iTeacher, nativos digitais, competência digital, educação digital, história digital, esclarece dúvidas e discute criticamente diversos textos. As aulas seguintes são práticas, na medida em que, habitualmente, são explorados recursos digitais, sempre com a apresentação de exemplos de trabalhos já realizados com os mesmos, e, seguidamente, é proposto aos estudantes que realizem trabalhos nos quais experimentem as potencialidades e limitações destes mesmos recursos.

Para a avaliação da unidade curricular são solicitados diferentes trabalhos, alguns que podem ser feitos em grupo e outros individuais, evoluindo o contexto do trabalho, ao longo dos anos, em função da própria evolução dos recursos digitais. Por exemplo, para além da obrigatória realização de um portefólio digital (individual), têm sido pedidos trabalhos aos alunos, de realização em grupo, como “Para que serve a História?”, elaboração de um *curriculum vitae* criativo (individual), “Trabalho à escolha” (individual ou em grupo) e, mais recentemente, “Wikipedia: se não a podes vencer, junta-te a ela” (em grupo) e “O ChatGPT e o professor de História juntam-se para fazer uma planificação” (em grupo). Como se pode observar, estes trabalhos constituem desafios aos quais os estudantes devem responder com a utilização de um ou mais recursos digitais, independentemente de terem sido apresentados na aula.

Estes trabalhos revelam uma elevada utilidade no futuro, além da formação dos estudantes numa série de ferramentas digitais. O trabalho “Para que serve a História?” costuma ser apresentado no ano seguinte às turmas em que os estagiários lecionam, na aula de apresentação; o *curriculum vitae* é um

cartão de visita alternativo que serve (e tem servido com algum sucesso) para os estudantes, depois de finalizado o seu mestrado, enviarem a diferentes locais para se apresentarem e procurarem emprego; o portefólio digital é o grande baú que reúne todas as evidências de um percurso realizado ao longo de dois anos de duração de Mestrado em Ensino da História, o “Trabalho à escolha” é qualquer produto que considerem interessante realizar, sempre na ótica de vir a ser utilizado num futuro próximo, nas escolas onde vão estagiar. Finalmente, entre os trabalhos que mais recentemente têm sido propostos, o trabalho sobre a Wikipedia visa compreender como é que esta “enciclopédia” digital pode ser ampliada ou melhorada. Enquanto recursos a que acedem, com frequência, tantos alunos, torna-se importante contribuir para que este seja um espaço cada vez mais rigoroso. Já o trabalho com o ChatGPT visa desafiar o espírito crítico dos estudantes e desmistificar a ideia de que a inteligência artificial generativa (como a conhecemos) pode produzir informação pertinente sem que o ator humano intervenha fazendo os questionamentos e as propostas adequados e devidamente contextualizados.

Parecendo trabalhos diversos e aplicáveis a qualquer outra área científica, ressalva-se o facto de que se reveste de particular importância que os estudantes sejam conduzidos à preparação de recursos que se mostrem pertinentes, sobretudo, para um futuro professor de História. Quer isto dizer que se procura aplicar a mesma metodologia crítica de análise de fontes, que qualquer historiador em formação aprende, à análise dos recursos digitais, à escolha dos mais apropriados para a estratégia pretendida e aos conteúdos que os estudantes escolhem abordar. Para além disso, procura-se que estes estudantes ampliem os seus conhecimentos digitais e passem além da mera utilização de conteúdo, mas que saibam como se apropriar de recursos que possam, na sua origem, não ter sido pensados para um contexto educativo, mas que fazem sentido numa aula de História. Parte da avaliação de cada um destes trabalhos passa, precisamente, pela sua especificidade e adequação a uma aula de História. Veja-se, a título de exemplo, precisamente o trabalho com Inteligências Artificiais generativas e a possibilidade de criação de imagens que ilustrem determinados conteúdos históricos. É importante o bom domínio dos conteúdos para que a imagem criada não conheça potenciais erros históricos ou anacronismos. A própria exploração de videojogos pode trazer, para a aula de História, recursos com qualidade gráfica assinalável, mas que precisa ser devidamente trabalhada para deles fazer sobressair, mais do que um momento lúdico, a oportunidade de construção de conhecimento histórico.

A informação histórica pode, assim, ser veiculada a partir dos mais diversos canais e com diferentes objetivos. Nesse sentido, “trabalhar o acesso às fontes e à informação para “interpretar a História” é importante. Formar os futuros professores para o saberem fazer com os seus alunos torna-se essencial” (Dias-Trindade, 2021).

5. METODOLOGIA DO ESTUDO

Tendo observado entre diferentes organismos e profissionais da área da didática da História o reconhecimento da importância da preparação para um uso pedagógico da tecnologia digital, em geral, e em particular o potencial que pode ter na criação de cenários pedagógicos que contribuem para melhorar o processo de construção de conhecimento histórico, o estudo exploratório descritivo que aqui se apresenta teve por objetivo compreender de que forma as atividades realizadas nesta Unidade Curricular, pensadas especificamente para uma aula de História, tiveram um impacto positivo, tanto na preparação inicial dos professores de História, como na capacitação destes professores para o desenvolvimento de estratégias que melhorem a qualidade da aprendizagem da História e, conseqüentemente, potenciem a qualidade da construção do conhecimento histórico.

A amostra deste estudo é constituída por estudantes que frequentaram a unidade curricular "A WEB e o Ensino da História" entre 2015 e 2021 e que, entretanto, concluíram a sua formação e encontram-se a dar aulas em escolas do ensino público e privado em Portugal. Neste sentido, falamos de uma população em transição, que colaborou, primeiramente, como estudante e, mais recentemente, como docente.

5.1. OS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Entre 2015/2016 e 2020/2021, no final de cada semestre, foi elaborado um questionário com respostas abertas, via Google Forms e o URL gerado foi enviado aos estudantes via email institucional. O inquérito pretendia recolher as opiniões dos estudantes sobre a pertinência dos trabalhos solicitados, a clareza do processo de avaliação, a utilidade das aprendizagens realizadas na UC e sugestões de melhoria em relação aos conteúdos, metodologia e avaliação da UC que pudessem ser implementadas no ano seguinte.

A segunda fase do estudo consistiu na realização de entrevistas, via email, a 43 professores de História. Os critérios de seleção dos entrevistados foram os seguintes: terem frequentado a unidade curricular "A WEB e o Ensino de História" entre 2015/16 e 2020/21 e estarem atualmente a lecionar no ensino público e/ou privado. Todos os entrevistados foram devidamente informados da finalidade da entrevista e autorizaram, por escrito, a divulgação das suas respostas, estando certos, contudo, do respeito pelo anonimato dos entrevistados. As entrevistas decorreram durante o mês de janeiro de 2022 e foram obtidas respostas de 27 professores. As questões colocadas pretendiam compreender: se, após a conclusão do Mestrado em Ensino de História, os recém-formados professores frequentaram ações de formação/webinars/etc. sobre tecnologias digitais; se, após a realização do estágio, continuaram a integrar as tecnologias digitais nas suas aulas; que balanço faziam da utilidade do que aprenderam no âmbito do Mestrado em Ensino de História para a utilização de tecnologias digitais no exercício da sua

profissão; em que medida as suas competências digitais tiveram alguma influência no modo como lidaram com o ensino a distancia. Em todas as questões era solicitado que os entrevistados desenvolvessem o seu ponto de vista, de forma sincera e flexível, não havendo quaisquer limites impostos às suas reflexões.

Após a recolha dos dados obtidos a partir dos inquéritos e das entrevistas, foi atribuído um código a cada inquérito e a cada entrevista. Uma vez que tanto os inquéritos, como as entrevistas continham o nome do respondente, atribuiu-se o mesmo código para ser possível o estabelecimento de relações entre as respostas do indivíduo enquanto estudante e, anos mais tarde, enquanto professor.

Considera-se que se trata de um estudo com relativa amplitude cronológica (seis anos letivos), dois dos quais em situação de ensino remoto, o que permite refletir sobre aspetos relativos ao funcionamento da unidade curricular e à relevância que lhe é reconhecida pelos antigos estudantes após ingressarem na profissão.

As respostas foram analisadas seguindo o método de análise de conteúdo (Bardin, 1977; Vala, 1986) e organizadas em torno de temas aglomeradores. Numa primeira etapa, foi realizada uma análise vertical de cada resposta. Em seguida, procedeu-se a uma análise horizontal ou comparativa, utilizando o método da 'análise comparativa constante' (MILES; HUBERMAN, 1994), com o objetivo de identificar aspetos comuns e distintivos nas representações e percepções desses estudantes. Em seguida, estas foram categorizadas de acordo com uma Tendência Positiva (+), Tendência Negativa (-) e Tendência Indefinida (+-).

5.2. O QUE DIZEM OS ESTUDANTES?

Da análise das respostas, encontraram-se 115 de tendência positiva, 7 de tendência neutra e 5 de tendência negativa.

De um modo geral, os estudantes que frequentaram esta unidade curricular dizem que gostaram de realizar todos os trabalhos propostos, os quais são muito interessantes e que apelam à criatividade, algo que nem sempre é tido em consideração em outras disciplinas:

Acho que os programas com que trabalhámos foram de extrema importância. Acho que as aulas foram lecionadas de forma dinâmica e coerente e acho também que foi muito importante trabalhar em grupos, porque isso pode facilitar a aprendizagem e cooperação entre colegas. Além disso, o que mais me cativou nesta disciplina foi a forma como pudemos usar a nossa criatividade, criando trabalhos com base científica, mas com um "toque" pessoal que os tornou tão diversos e produtivos. [...] Esta disciplina tem tudo para preparar muito bem os alunos para produzirem recursos para as aulas, mas também será muito útil para futuras entrevistas de emprego, áreas de interesse diversas (estudante C, 2015/2016).

Adorei trabalhar no meu “portefólio” (na plataforma Wix) porque sinto que me ajudou a “dar asas” à minha criatividade. O mesmo aconteceu com o trabalho de grupo “Para que serve a História” – a ideia que foi discutida em grupo penso ter sido original (falta ver como vai ficar o produto final...). Para o meu “currículo criativo” tive que sair da minha zona de conforto e deixar-me ser filmada... Apesar disso, penso ter sido um trabalho em que tivemos bastante margem de manobra para sermos criativos e que se revela bastante útil para futuras candidaturas a escolas – quanto mais original for, mais hipóteses temos de ser notados! O “trabalho à escolha”, apesar de ter sido o mais “descomplicado” de fazer (por ser uma plataforma bastante intuitiva de se trabalhar), deu-me imenso gosto aprofundar os meus conhecimentos da ferramenta de PowerPoint. Considero ter sido uma disciplina muito útil, descobri um número infinito de ferramentas que me eram completamente desconhecidas, mas principalmente porque aprendi a trabalhar com o PowerPoint de uma forma muito mais aprofundada! (estudante A, 2018/2019).

Na minha opinião, a realização do Portefólio foi dos trabalhos mais interessantes da Unidade Curricular, porque permitiu colocar, num local seguro e de fácil acesso, todos os trabalhos e apontamentos que realizei ao longo da Licenciatura, mas também os que tenho vindo a realizar no Mestrado em Ensino da História. [...] Quanto ao “Para que serve a História?”, foi um trabalho bastante interessante de realizar, porque, embora inicialmente tenha havido alguma dificuldade na escolha do tema, foi possível obter novos conhecimentos com as informações recolhidas para a elaboração do mesmo. Além disso e, na minha opinião o mais importante, permitiu explorar as ferramentas que utilizámos ao longo das aulas da Unidade Curricular, mas também algumas que já eram do nosso conhecimento e/ou foram apresentadas pelos nossos colegas” (estudante E, 2018/2019).

Para mim foi mais interessante o trabalho “Para que serve a História?” porque deu a oportunidade de recolher várias opiniões de diferentes áreas (por exemplo, alunos de geografia e de línguas aplicadas, incluindo alunos de Erasmus), de diferentes idades (por exemplo, recolhemos respostas de crianças entre os 9 e os 12 anos) sobre a importância da história, uma vez que muitas delas acabavam por ir ao mesmo encontro e outras respostas foram “criativas”. Da mesma forma, que fiquei fascinada com a reação das pessoas quando colocávamos a questão, algumas admitiram que era pergunta/resposta complexas e outras afirmavam que a resposta era óbvia evidenciando a importância da História (estudante L, 2018/2019).

As expectativas em relação ao ano de estágio são sempre elevadas. De facto, a literatura tem demonstrado que os diversos intervenientes na formação de professores (estagiários, orientadores cooperantes e supervisores) consideram o estágio a componente mais importante da iniciação à prática profissional (Johnson; Napper-Owen, 2011). De facto, “student teachers acquire a great range of content

and pedagogical knowledge and skills during their ITE² which they then apply during the practical period” (Sepulveda-Escobar; Morrison, 2020, p. 589).

Neste sentido, quando questionados sobre a relevância das aprendizagens realizadas na UC para o sucesso do seu estágio, os estudantes são unânimes em considerá-la elevada.

Sim, porque permitirá, no caso do portefólio, guardar todos os recursos, apresentações e planos de aula num local seguro e de fácil acesso. Além disso, através de todas as ferramentas apresentadas e exploradas ao longo da UC, será possível, durante o estágio, dar aulas diversificadas e dinâmicas, recorrendo a ferramentas diferentes em detrimento de apenas o PowerPoint, procurando incentivar o interesse e atenção dos alunos também pelas apresentações atrativas e dinâmicas (estudante E, 2018/2019).

Cada vez mais as crianças/adolescentes ficam mais motivados com a presença, nas aulas, das novas tecnologias. Podendo recorrer a formas e ferramentas inovadoras e interessantes de expor a matéria será, sem dúvida, uma mais-valia na preparação dos conteúdos das aulas na fase inicial, no estágio (estudante C, 2019/2020).

Contudo, apesar de haver um consenso em relação à importância das tecnologias digitais na educação e na possível relação com o aumento da motivação dos alunos (Silva *et al.*, 2018), há quem coloque um freio na preponderância atribuída ao digital na sala de aula, com receio do apagamento da figura do professor como elemento fundamental do processo educativo.

Sim, até porque os meios digitais captam a atenção do aluno, mas não devemos substituir a retórica do professor por qualquer meio digital apenas um complemento à sua atuação. [...] Creio que seria interessante aliar a tecnologia aos modelos de ensino tradicionais assentes na retórica (estudante B, 2019/2020).

Da leitura das respostas dos inquiridos decorrem, ainda, mais algumas ideias que se destacam, devido à sua taxa de incidência:

- a) os critérios de avaliação são explícitos e que o facto de discutirem, em grupo-turma, o peso de cada instrumento de avaliação lhes dá a sensação de segurança e noção de rigor em todo o processo de ensino e de aprendizagem;
- b) a metodologia apresentação-experimentação-produção é adequada a uma tranquila e eficaz aprendizagem dos conteúdos da disciplina;

² Initial Teacher Education.

- c) são-lhes apresentados muitos recursos úteis e apropriados aos trabalhos que pretendem desenvolver; contudo, alguns estudantes consideram que seria melhor se pudessem trabalhar mais aprofundadamente menos recursos (dois alunos sublinharam a importância de dominar todas as potencialidades do *Office*);
- d) quatro horas seguidas de aulas é demasiado tempo para estar à frente de um computador e consideram que devia ser distribuído por duas horas em dois dias;
- e) deveriam ser solicitados ainda mais trabalhos para que os estudantes pudessem experimentar todos os recursos apresentados;
- f) deveriam ser explorados os recursos mais completos, em detrimento dos mais limitados;
- g) o balanço que fazem da disciplina é muito positivo, porque lhes permitiu aceder a um “admirável mundo novo” que, de outro modo, lhes passaria despercebido;
- h) compreendem a necessidade de atualização constante, numa área de conhecimento em rápida expansão.

Assim, percebe-se esta necessidade de modificar visões sobre o potencial da tecnologia digital e promover abertura para que estes recursos (já conhecidos ou identificados durante a frequência da Unidade Curricular) sirvam, efetivamente, para melhorar e diversificar as atividades realizadas na sala de aula de História, contribuindo, deste modo, para aproximar os alunos desta disciplina, tantas vezes minorizada quando questionada a propósito da sua pertinência para a formação do indivíduo.

Passando para o mundo do trabalho, torna-se relevante, como já foi referido, perceber como é que as competências desenvolvidas durante o mestrado foram úteis profissionalmente.

5.3. O QUE APRENDI SERVE-ME PARA ALGUMA COISA? – O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Também aqui foi feita a análise das respostas, tendo-se verificado existirem 23 de tendência positiva, 2 de tendência negativa e 2 de tendência neutra.

Uma vez transposta a linha que separa o professor em formação inicial do professor em exercício pleno, há um sentimento de orfandade que, por vezes, se torna assoberbante. Até então, a presença do orientador cooperante no fundo da sala de aulas produzia um misto de nervosismo e de segurança, lembrando o professor-estagiário que, se caísse, existia sempre uma rede.

Os primeiros anos da carreira de professor têm sido alvo do interesse de vários investigadores que procuram compreender os desafios e os sucessos dos docentes em exercício e de que modo vão construindo a sua identidade profissional (Connelly; Clandinin, 2000; Beijaard; Verloop; Vermunt, 2003; Ruohotie-Lyhty, 2013; Voss; Kunter, 2020). Investigação recente tem-se debruçado, inclusive, sobre as

dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira durante o período pandêmico, procurando compreender como é que responderam, em situação de crise, a mais um desafio.

The Covid-19 crisis, both on a global scale and locally, presented all the teachers with additional challenges and opportunities that are unknown in the professional literature, and which forced teachers to provide an immediate response in their educational practices in a changing reality (Dvir; Schatz-Oppenheimer, 2020, p. 639).

Após dois anos de “technology mediated learning”, há algumas ideias que se repetem nas respostas dos nossos entrevistados e sobre as quais vale a pena refletir. Dos 27 professores, 11 já tinham experiência letiva antes do ensino à distância que ocorreu durante a pandemia e puderam, portanto, fazer uma comparação entre o antes e o durante, como podemos constatar adiante.

Uma vez inseridos no mundo do trabalho, quase todos os docentes continuaram a sua formação em tecnologias digitais, através da realização de cursos de curta duração e workshops. Neste contexto, as escolas onde lecionam e as editoras de manuais escolares têm tido um papel preponderante na dinamização destas iniciativas.

Sim, assisti a algumas ações de formação relativas a tecnologias digitais, sobretudo as disponibilizadas pelas editoras. Essas ações foram muito importantes para mim, sobretudo para auxiliarem na prática letiva à distância que a pandemia que vivemos impôs. Foram as várias as ações de formação que me ajudaram, por exemplo, na forma como devia atribuir tarefas de trabalho autónomo e como podia avaliar os meus alunos à distância (professor 1).

Sim, apesar de considerar que tenho bastantes conhecimentos na área das tecnologias móveis e digitais, gosto sempre de aprender mais e, por isso, nos últimos anos tenho vindo a fazer algumas ações de formação nesse sentido. Aplicações informáticas na ótica do utilizador; O Excel como ferramenta pedagógica; APPS na educação. Atualmente estou inscrita nos workshops: Aprendizagem da História através das tecnologias digitais: desafios e oportunidades para professores e alunos e Fazer História – aprendizagem ativa. Além destas formações acreditadas, estou sempre atenta aos webinars que as editoras de manuais escolares disponibilizam neste âmbito (professor 6).

Cruzando as respostas desta professora na entrevista com as que a mesma apresentou no inquérito realizado anos antes, é possível observar que se trata de uma pessoa que sempre teve aptidão e curiosidade relativamente às tecnologias digitais, partilhava materiais com a professora e colegas e utilizava com elevada frequência e destreza as tecnologias digitais nas suas aulas e nas tarefas que pedia aos seus alunos.

Antes ainda de frequentar o MEH, já conhecia e utilizava as tecnologias digitais no meu dia-a-dia. Já conhecia várias aplicações ou sites que poderiam ajudar a lecionação, no entanto, com o MEH aprendi efetivamente como utilizá-las em contexto de sala de aula e como utilizá-las com um fim. Para isso, foi essencial o conhecimento e partilha dos nossos professores, em especial na unidade curricular de Web e Ensino da História, mas também em Aplicações Didáticas em História onde somos instigados a utilizar as tecnologias móveis na preparação de aulas (professor 6).

Anos volvidos, a professora apresenta uma postura extremamente proactiva no que se refere à sua formação ao longo da vida. Ao longo dos últimos anos já fez mais de 125 horas de formação só na área das tecnologias digitais aplicadas à educação.

Há professores que apresentam respostas diferentes. As exceções devem-se a: a) os docentes terem concluído a formação de professores há pouco tempo, b) considerarem que o que aprenderam no curso de mestrado tem sido suficiente c) são autodidatas e não consideram que a oferta tem algo a acrescentar ao que conseguem aprender sozinhos; d) não se sentem motivados para tal.

Após a conclusão do MEH não assisti a nenhuma formação sobre tecnologias digitais. O facto de a maioria das ações se realizarem em formato online não me cativou pelo excessivo tempo diário que já estou em frente a um ecrã no desempenho das minhas funções. A falta de ações de formação que me cativassem pessoalmente, quer pelo tema, ferramenta ou software abordado, foi igualmente um entrave, apesar de não ter procurado ativamente por elas, limitando-me às disponibilizadas via e-mail ou publicadas nas redes sociais (professor 8).

Não, não assisti. Apenas por considerar que, por agora, não preciso. Penso que, nesse aspeto, saí bem preparado da minha formação académica (professor 22).

Independentemente da realização de workshops e webinars de formação contínua, a integração das tecnologias digitais na sala de aula é uma prática comum e diversificada. A resposta do professor 12 deve ser cruzada com a resposta do estudante M, uma vez que são a mesma pessoa. O que é interessante é que a prática docente reforçou a sua ideia prévia no que se refere ao público a que se dirige nas suas aulas: nativos digitais.

Continuei sempre a utilizar ferramentas digitais na minha prática letiva. Acho que a formação que é transmitida pelos docentes da FLUP é impossível de contornar quando trabalhamos com os nativos digitais desta nova geração de alunos. Penso que por mais que se tente “escapar” às novas tecnologias é praticamente impossível nos dias que correm. Além disso, os docentes que fazem a sua formação na FLUP são extremamente bem orientados nas novas metodologias de ensino, não afirmo que as usem exatamente

como apreenderam, afirmo que, além de o fazerem são ativos e procuram cada vez mais enriquecê-las (professor 12).

A unidade curricular “A WEB e o Ensino da História” abriu-me horizontes e o gosto pelo uso das TIC. Atualmente, na prática docente utilizo e cultivo o gosto nos alunos para as utilizarem nas suas apresentações orais, bem como nos trabalhos em suporte escrito. Além disso, utilizo uma plataforma, Testmoz, na sua versão paga, para elaborar alguns momentos de avaliação que os alunos realizam nos seus telemóveis (professor 24).

Enquanto o professor 16 considera que a utilização das tecnologias digitais facilita o processo de ensino-aprendizagem, o professor 17 não discorda, mas revela um ponto de vista menos otimista em relação às vantagens da sua utilização. A sua opinião é marcada por dois aspetos: o cumprimento dos conteúdos programáticos e a ausência de condições físicas que permitam a integração das tecnologias digitais na sala de aula.

Continuei a integrar as TIC na minha prática letiva, embora deva confessar que essa integração pressupõe a alocação de tempo que, muitas vezes, é escasso (principalmente no ensino secundário, em que o Exame Nacional de História A exige o cumprimento estrito do programa), e a existência de equipamento informático devidamente operacional ou que seja fácil utilizar. Como tal, a integração das TIC no ensino é feita na medida do possível, de acordo com as circunstâncias, e quando o equipamento existente o permite (professor 17).

Alguns professores também quiseram deixar claro que, embora tivessem utilizado sempre as tecnologias digitais nas aulas, a pandemia veio inflacionar a sua importância.

Sim, sempre que possível. Já utilizava as tecnologias digitais antes do período pandémico, mas este período veio acelerar este processo, até porque a escola também fez um esforço por adaptar salas e espaços à utilização das novas tecnologias. Utilizei frequentemente a projeção de peças interativas, visitas virtuais, apresentações (Canva e PowerPoint), vídeo/filme, etc. Tenho procurado, também, incentivar a produção dos alunos utilizando plataformas digitais (professor 15).

Sim, diariamente. O E@D [ensino à distância] veio ser um potenciador da utilização destas tecnologias. Se até então, o uso destas era muitas vezes descartado, porque não existiam os meios necessários em sala de aula para as integrar, ou porque o software ou hardware eram obsoletos, com o ensino à distância o uso das tecnologias democratizou-se e tornou-se de facto imperativo (professor 10).

No seguimento desta última ideia, importa saber que balanço é feito pelos professores em relação ao que aprenderam na sua iniciação à prática profissional e a mobilização desses conhecimentos após a

realização da sua profissionalização. Por outras palavras, pretende-se compreender a distância entre a teoria e a prática, particularmente numa área em que o que se aprende no imediato rapidamente se torna obsoleto devido à vertigem dos avanços e das novidades nas tecnologias digitais.

Neste sentido, procurou-se saber se os professores consideravam que o que tinham aprendido no âmbito do Mestrado em Ensino de História tinha sido útil para a integração de tecnologias digitais no exercício da sua profissão, com particular enfoque no modo como lidou com o ensino a distancia.

Considero que sim, acredito que tenha tido alguma influência no modo como lidei com o E@D. Terminei o Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário em 2020, ou seja, no ano em que a actual situação pandémica abalou o país. Houve a necessidade de se proceder a adaptações em relação à Prática de Ensino Supervisionada e às UCs do segundo semestre e, como tal, o tempo para aprendizagens relacionadas com o E@D foi curto (até porque ninguém, nem o próprio ensino, esperava nem estava preparado para uma mudança tão repentina). Ainda assim, é importante referir o esforço feito pelo Mestrado para nos procurar ensinar, num curto período de tempo, como lidar com o E@D, como adaptarmos a nossa prática letiva e, por isso mesmo, considero que o Mestrado acabou por influenciar o modo como lidei com o E@D até porque, no meu primeiro contrato, tive de fazer um período letivo completo em E@D e coloquei em prática muito daquilo que tinha aprendido no Mestrado (professor 20).

As tecnologias digitais permitiram encurtar distâncias, numa altura em que o distanciamento social era obrigatório e tínhamos de “viver em ilhas”.

A aprendizagem da utilização de tecnologias digitais, durante o MEH, permitiu-me ser original na preparação das minhas aulas. Permite-me contactar com os alunos fora do espaço de sala de aula. Permitiram-me mostrar outras realidades aos discentes que vivem tão isolados (como tenho vindo a experienciar nos dois últimos anos: as duas ilhas mais pequenas dos Açores – Corvo e Flores). Permitiu-me não perder material preparado para aula. Permitiu-me, também, a ter conhecimento no mundo das tecnologias (professor 1).

O fator idade foi mencionado diversas vezes ao longo das entrevistas, em referência a três aspetos específicos: a idade dos alunos do Ensino Básico, a idade dos professores recém-formados (entre os 23 e os 36 anos de idade) e a idade dos professores que já exercem a profissão há décadas. Na resposta do professor 5 há remissão para o fator idade em dois momentos: a idade da geração de professores que acabam de se formar, que considera mais adestrados na utilização das tecnologias digitais, e a dos outros professores, “com idades mais avançadas”, que não as utilizam nas suas práticas letivas.

Acredito que os conhecimentos adquiridos durante o Mestrado podem ter facilitado o modo como lidamos com o ensino à distância. Contudo, acredito que a nossa geração esteja mais à vontade com as tecnologias digitais, e por essa razão, tenha demonstrado mais à vontade na sua utilização durante o regime de ensino a distância, em comparação, com docentes de idades mais avançadas que não utilizam as tecnologias digitais nas suas práticas letivas (professor 5).

Sem dúvida nenhuma, pois quando foi anunciado que o ensino passaria a ser online não fiquei em pânico como certos professores da “velha guarda” que não faziam ideia do que era possível fazer com um computador com acesso à internet. É normal o desconhecido provocar medo, angústia, preocupação, sempre assim foi ao longo da História e sempre assim será [...] (professor 14).

Por último, se se considerar que a questão que intitula esta parte do texto (“O que aprendi serve-me para alguma coisa?”) não foi ainda respondida, atente-se nas palavras do professor 22 e observemos os três motivos que apresenta para justificar o seu ponto de vista em relação às aprendizagens que realizou durante a sua iniciação à prática profissional.

Sim, considero; por vários motivos. O primeiro prende-se com a atividade letiva, evidentemente. Acima de tudo pelo leque de possibilidades que nos abre. Pelo facto de nos poder levar mais além daquilo que é o manual escolar, cuja utilização excessiva torna o ensino algo aborrecido e previsível, por ser igual todos os anos, por ser comum a todo um país. A abertura às tecnologias digitais permite explorar de outras formas, ensinar de modo diferente.

O segundo motivo que me leva a acreditar na sua utilidade tem que ver com a natureza da profissão em si. E nisto dou o meu exemplo: licenciado em História, Mestre em Ensino de História, acabo por ter de lecionar aulas de informática para conseguir completar o horário, o que, no fundo, não fosse algumas das competências adquiridas durante o MEH, acabaria por recusar por não ter confiança para tal.

O terceiro motivo é simples. Não podemos ficar para trás. Temos de seguir o “zeitgeist”. Não podemos usar os mesmos métodos de há 30 ou 40 anos em crianças e jovens que nasceram num tempo diferente, que pensam de forma diferente e que, no fundo, têm de ser orientados de forma diferente. Estranho seria dar-lhes a mesma “resposta” (professor 22).

Se ao longo da formação a tendência das respostas no subponto anterior demonstrava a importância de uma formação que prepare para o uso pedagógico do digital na sala de aula, também a prática o confirma. Com maior ou menor dificuldade, ou com algum conservadorismo ainda à mistura, é certo que a esmagadora maioria compreende a sua utilidade e sente a pertinência de uma educação digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficaram para o fim algumas ideias que tiveram eco nas palavras dos professores entrevistados, mas que não couberam na narrativa que se foi construindo até aqui. Por esse motivo, aproveitamos as próximas linhas para apresentar algumas considerações finais.

a) “Usar tecnologias digitais não faz de mim um bom professor”

A utilização de tecnologias digitais no ensino não é sinônimo de competência didática por parte do professor. O mesmo é dizer que um professor pode utilizar recursos interativos interessantes e motivadores, mas não conseguir dos seus alunos mais do que alguns bocejos.

Assumo que sempre fui um pouco avesso ao uso de tecnologias digitais, talvez por aselhive minha. Mas, também porque tive a experiência, enquanto aluno, de professores a passar slides atrás de slides, através do PowerPoint, não muito apelativos, carregados de texto que tínhamos de escrever nos nossos cadernos diários. E aqui está o primeiro erro de muitos... Tecnologias digitais não é só o uso de PowerPoint em sala de aula [...], aliás bem longe disso... (professor 24).

A este propósito, Facer (2021) acrescenta ainda um outro tópico para discussão que é candente e parece não haver previsões próximas de mudança.

Schools, colleges and universities continue to be dominant providers of compulsory and post-compulsory education, and long-established face-to-face classroom routines continue. Education at all levels continues to be shaped by matters of curriculum, assessment and work-related skills. Despite the increasing visibility of digital devices and online systems, the essence of traditional education forms remain intact. This ‘business as usual’ scenario fuels the accusation by some proponents of edtech that schools and universities are out-dated and ‘broken’ [...] (p. 7).

Na verdade, o professor 9 expressou uma opinião que vai ao encontro do que Facer (2021) refere, e retira as suas próprias considerações, pois em todas as situações há aprendizagens a fazer, nem mais que não seja acerca do que não queremos ser.

Nesse mesmo ano [2020], surgiu o primeiro confinamento, o que dificultou a prática em sala de aula, os tempos letivos e a partilha entre a turma. Apesar de irônico, uma vez que as aulas se basearam na aplicação de alguns dos instrumentos digitais referidos. Para além disso, é de realçar que são raros os docentes que fazem realmente questão para a aplicação dos mesmos, isto é, muitos falam da importância, mas são os últimos a fazê-lo. A UC de A WEB e o Ensino de História é, sem dúvida, útil e imprescindível, no entanto, na observação há aprendizagem, e sem dúvida que na maioria dos casos de outras unidades curriculares, só aprendemos o que não queremos ser... (professor 9).

b) “Tempo, é preciso tempo”

Para tudo é preciso tempo. E concordamos parcialmente com a ideia de que a utilização do digital não alivia a carga de trabalho dos professores. Na verdade, “there is growing empirical evidence that digital technologies tend to augment and exacerbate teachers’ workloads – extending working hours into what might previously be considered ‘leisure time’, and intensifying the amounts of work expected to be done” (Faber, 2021, p. 8).

Mas, o facto de concordarmos parcialmente apoia-se em duas ideias: a) quando usadas com critério e numa perspetiva utilitarista, as tecnologias digitais poupam muito tempo aos professores e facilitam a comunicação ou a relação de dados de um modo mais ágil do que a utilização da caneta e do papel. O professor 16 já tinha expressado a ideia de que a utilização das tecnologias digitais agilizava o seu trabalho enquanto docente. b) muitas vezes, o tempo dos professores é canalizado para tarefas burocráticas, complexas e demoradas, que os docentes consideram desnecessárias ou mal orientadas. Por isso, “por vezes, é pena que, no meio de tanta burocracia, o professor não tenha tempo para fazer aquilo que realmente importa: dedicar-se aos seus alunos!” (professor 14).

[...] Embora considere que o uso das tecnologias digitais na minha prática letiva seja vantajoso, não nos podemos esquecer que a sua preparação requer habilidade (ou conhecimento das mesmas) e tempo de preparação. Este tempo de preparação, por vezes, é escasso (ou porque temos 5/6 níveis de ensino diferentes ou porque a nossa habilidade para a sua utilização é tão básica que requer uma pesquisa sobre a mesma com antecedência). Todavia, acredito que o futuro do ensino (e aprendizagem) estão ligadas às tecnologias digitais e, deste modo, devemos-nos preparar para tal. Vivemos (e diríamos: nascemos) na era das tecnologias digitais e nada melhor que os “novos” professores para as utilizar (professor 1).

Apesar do esforço para, ao longo da UC, desmistificar esta ideia sobre o tempo, explorar recursos e procurar que os estudantes criem os seus bancos de dados e de ideias, e trabalhem de forma colaborativa, ainda se faz notar esta ideia (falsa) sobre o tempo que pode ou não ser “gasto” na preparação de uma atividade. Pelo contrário, e conforme defendem também Valanides e Angeli (2008), Wu *et al.* (2013) ou Sotiriou *et al.* (2020), é precisamente a criação de recursos de qualidade e de estratégias que através do digital melhoram a qualidade da informação fornecida que vai ajudar na comunicação entre professores e alunos e “andaimos de conhecimento” em comunidades de pares.

c) *I feel good!* – e é isso que interessa!

Mais ou menos seduzidos pela utilização das tecnologias digitais, os 27 professores de História entrevistados admitem não ser possível manter-se à margem do digital. Os mais entusiastas reconhecem

que precisam de utilizar recursos digitais para prepararem as suas aulas e se sentirem mais confiantes e motivados para ensinar.

Sim, após a conclusão do MEH continuei a integrar as tecnologias digitais na minha prática letiva. Estas têm sido úteis na planificação das aulas. Por um lado, ajudam-me a construir/seguir o fio condutor da aula. Por outro lado, as tecnologias funcionam como um elemento criativo e atrativo no momento de aprendizagem dos discentes (estudante 1).

Bastante. Considero que a formação no âmbito das tecnologias digitais nos “eleva” enquanto professores, dá-nos asas necessárias para crescer e pensar o ensino de outra forma. Somos soldados aptos a todas as guerras ou pandemias quando temos conhecimentos digitais. Vivemos uma era digital, não podemos, nem devemos fugir disso. Hoje, temos à nossa disposição uma panóplia de plataformas ou recursos que nos permitem dinamizar, nos mais distintos ambientes, atividades que podemos considerar bem-sucedidas. Para além disto, a experiência “em campo” deu-me argumentos válidos para fundamentar esta posição de que a literacia digital é imprescindível ao professor dos dias de hoje. Vi várias vezes, durante as formações que fiz no primeiro ano enquanto professor, imensos colegas a apresentarem dificuldades em fazer a migração do sistema tradicional de, por exemplo, escrever um sumário ou simplesmente selecionar Medidas Universais, numa plataforma tão intuitiva como o Inovar, ou criar um tópico no Moodle, ou perceber o funcionamento do Teams, ou não conseguirem aceder a reuniões online porque não sabiam o que era o Zoom ou o Skype (professor 21).

Reitera-se, portanto, a pertinência da Unidade Curricular procurando inverter as dificuldades que muitos jovens e futuros professores podem sentir, tal como foi referido no início deste trabalho, pois saber usar tecnologia digital no dia-a-dia não implica que a transposição para um uso profissional seja conseguida de forma automática. Ainda bem que o atual decreto que regulamenta a profissionalização docente, em Portugal, lembra claramente a importância de uma preparação pedagógica para a utilização de tecnologias e recursos digitais. Acrescenta-se a isso a necessidade de que essa preparação se adequa a didáticas específicas. É importante compreender a especificidade que pode assumir esta preparação. A complexidade e provisoriedade do pensamento histórico, por exemplo, requerem um tipo de estratégia que leve o digital a contribuir para melhor compreender esta questão e, deste modo, auxiliar na construção de conhecimento histórico.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **L'analyse de contenu**. Paris: PUF, 1977.

BLANCO, E.; SILVA, B. D. Tecnologia educativa em Portugal: Conceito, origens, evolução, áreas de intervenção e investigação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 6, n. 3, p. 37-55, 1993.

CABERO-ALMENARA, J.; GUTIÉRREZ-CASTILLO, J. J.; GUILLÉN-GÁMEZ, F. D.; GAETE-BRAVO, A. F. Digital Competence of Higher Education Students as a Predictor of Academic Success. **Technology, Knowledge and Learning**, Nova Iorque, v. 28, p. 683–702, 2023.

CONSELHO DA EUROPA. **Ensino de qualidade na disciplina de história no século XXI: princípios e linhas orientadoras**. Bruxelas: Conselho da Europa, 2018.

CRAWFORD-VISBAL, J. L.; CRAWFORD-TIRADO, L.; ORTIZ-ZÁCCARO, Z. Z.; ABALO, F. Assessment of Digital Competences in Communication Students across four Latin American Universities. **Education in the Knowledge Society**, Salamanca, v. 21, p. 1-14, 2020.

DIAS-TRINDADE, S. "O futuro do passado está nos ecrãs e o seu destino nas nossas mãos": análise coetânea sobre a integração do digital nos Mestrados em Ensino de História no 3º CEB e no ES. *In*: MONTEIRO, M.; PINTASSILGO, J.; MELO, M.; DÁVILLA, M. B. (Eds). **Novos olhares sobre o ensino da História**. Lisboa: Centro de História da Universidade de Lisboa, no prelo.

DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G. A integração da tecnologia na educação básica e secundária em Portugal desde os anos 70 do século XX à contemporaneidade. **Obra Digital**, Barcelona, v. 21, p. 93-112, 2021.

(DGEEC) Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. **Perfil do Docente 2021/2022**. Lisboa: Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2023.

FACER, K.; SELWYN, N. **Digital technology and the futures of education: –towards 'non-stupid' optimism**. Paris: UNESCO, 2021.

GALLARDO-ECHENIQUE, E. E.; MARQUÉS-MOLÍAS, L.; BULLEN, M.; STRIJBOS, J. W. Let's talk about digital learners in the digital era. **The International Review of research in open and distributed learning**, s.l., v. 16, n. 3, p. 156-187, 2015.

GENERALITAT DE CATALUNYA. **Teachers' Digital Competence in Catalonia**. S. l.: Servei de Comunicació i Publicacions, 2018.

MARTINS, G. O. **Perfil dos alunos a saída da escolaridade obrigatória**. Lisboa: Ministério da Educação, 2017.

MARTZOUKOU, K.; KOSTAGIOLAS, P.; LAVRANOS, C.; LAUTERBACH, T.; FULTON, C. A study of university law students' selfperceived, digital competences. **Journal of Librarianship and Information Science**, Thousand Oaks, v. 54, n. 4, p. 751–769, 2022.

MILES, M.; HUBERMAN, M. Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. **Educational Researcher**, Thousand Oaks, v. 13, p. 20-30, 1984.

DVIR, N.; SCHATZ-OPPENHEIMER, O. Novice teachers in a changing reality. **European Journal of Teacher Education**, Londres, v. 43, n. 4, p. 639-656, 2020.

PEDRO, A.; MATOS, J. Competências dos professores para o século XXI: uma abordagem metodológica mista de investigação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 344-364, 2019.

PRENSKY, M. **Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning**. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2010.

RODRÍGUEZ-MORENO, J.; ORTIZ-COLÓN, A.M.; CORDÓN-POZO, E.; AGREDA-MONTORO, M. The Influence of Digital Tools and Social Networks on the Digital Competence of University Students during COVID-19 Pandemic. **Int. J. Environ. Res. Public Health**, Basel, v. 18, 2835, p. 1-18, 2021.

SÁNCHEZ-CABALLÉ, A.; GISBERT-CERVERA, M.; ESTEVE-MON, F. The digital competence of university students: a systematic literature review. **Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Eduació i de l'Esport**, Barcelona, v. 38, n. 1, p. 63-74, 2020.

SEPULVEDA-ESCOBAR, P.; MORRISON, A. Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities. **European Journal of Teacher Education**, Londres, v. 43, n. 4, p. 587-607, 2020.

SILVA, J.; ANDRADE, M.; OLIVEIRA, R.; SALES, G.; ALVES, F. Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula. **Revista Thema**, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 780-791, 2018.

SOTIRIOU, S.A.; LAZOUUDIS, A.; BOGNER, F.X. Inquiry-based learning and E-learning: how to serve high and low achievers. **Smart Learn. Environ.**, Londres, v. 7, n. 29, 2020.

VALA, J. A análise de conteúdo. *In*: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (ed.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1986. p. 101-128.

VALANIDES, N.; ANGELI, C. (2008). Distributed cognition in a sixth-grade classroom: an attempt to overcome alternative conceptions about light and color. **Journal of Research on Technology in Education**, Londres, v. 40, p. 309–336.

VOSS, T.; KUNTER, M. "Reality Shock" of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates' Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs. **Journal of Teacher Education**, Washington DC, v. 71, n. 3, p. 292–306, 2019.

WINEBURG, S. **Why learn history** (when it's already on your phone). Chicago: University of Chicago Press, 2018.

WU, H.; LEE, S.; CHANG, H.; LIANG, J. Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. **Computers & Education**, Amsterdão, v. 62, p. 41–49, 2013.