

Novas abordagens e cenários de aprendizagem digitais e ativos para uma aprendizagem histórica socioconstrutivista: um estudo de caso com alunos do 1º e 2º CEB*

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.187.8>

Vânia Graça**

Glória Solé***

Altina Ramos****

* Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Financiamento Plurianual do CIEd – Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (UID/01661/2025).

** Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação (CIEd). <https://orcid.org/0000-0002-7000-7211>

*** Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação (CIEd). <https://orcid.org/0000-0003-3383-5605>

**** Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação (CIEd). <https://orcid.org/0000-0002-5668-4304>

Resumo: Na presente investigação analisaram-se os contributos da combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais, operacionalizadas no modelo de aula-oficina para o desenvolvimento da consciência histórica em alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Recorreu-se à metodologia qualitativa e a *focus group*, inquérito por questionário, entrevistas semiestruturadas, trabalhos produzidos pelos alunos e questionários de metacognição para recolha de dados. A análise dos dados baseou-se nas técnicas da *Grounded Theory*. Concluiu-se que as plataformas digitais melhoraram a aprendizagem histórica dos alunos e que as atividades construídas baseadas nesta combinação conduziram ao desenvolvimento da sua consciência histórica.

Palavras-chave: consciência histórica; metodologias ativas; tecnologias digitais; 1.º e 2.º CEB.

Abstract: This research analysed the contributions of combining active methodologies with digital technologies in a workshop-classroom model to the development of historical consciousness in primary school students. Qualitative methodology and *focus groups*, questionnaires, semi-structured interviews, student work and metacognition questionnaires were used to collect data. Data analysis was based on *Grounded Theory* techniques. It was concluded that digital platforms improved students' historical learning and that the activities based on this combination led to the development of their historical consciousness.

Keywords: historical consciousness; active methodologies; digital technologies; 1st and 2nd CEB (primary and elementary school).

1. Introdução

É notória a crescente e rápida difusão das tecnologias digitais na sociedade e na educação, que conduz à transformação dos cenários educativos que implicam novas abordagens na forma como se aprende História. Desta forma, o velho paradigma do aluno ser apenas o recetor de informação não se encaixa mais. É necessário formar alunos conscientes da realidade que os rodeia, ajudando-os a pensar sobre ela, analisando criticamente várias fontes de informação. Essa informação disponibilizada é constante, diversificada e imensa, e é importante desenvolver no aluno competências que lhe permita pesquisar, selecionar e organizar a informação mais adequada para a construção do seu conhecimento histórico (Barca, 2000; Matta, 2001; Revilla, 2019; Rüsen, 2016).

Neste sentido, a presente investigação surgiu no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa, com o propósito de compreender quais as potencialidades que as tecnologias digitais integradas em metodologias ativas têm no desenvolvimento da consciência histórica em alunos de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Este trabalho foi 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 bolsa de doutoramento FCTPD/BD/150425/2019.

2. Enquadramento teórico

Investigar em Educação pressupõe uma reflexão epistemológica e metodológica em torno dos fenómenos educativos, que envolve o conhecimento avançado de paradigmas e teorias que conduzem a um novo conhecimento que possa responder criticamente aos desafios educativos da sociedade. Neste caso, a Tecnologia Educativa, área de especialidade deste doutoramento, é um campo de estudo e de intervenção que procura investigar a conceção, realização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem com recurso às TIC (Silva, 2002).

Neste sentido, a integração da tecnologia deve ser encarada num quadro construtivista, enquanto ferramenta cognitiva que desenvolve o pensamento complexo dos alunos, envolvendo-os no seu processo de ensino e aprendizagem, conduzindo a uma aprendizagem significativa (Jonassen, 2007).

Na presente investigação, recorreu-se a várias ferramentas cognitivas para desenvolver o pensamento crítico e histórico do aluno, nomeadamente competências digitais, sociais e pessoais e a construção de novos conhecimentos históricos, conforme a intencionalidade pedagógica subjacente. Na impossibilidade de apresentar neste documento todas as plataformas digitais utilizadas, procurou-se, de seguida, espelhar algumas delas, ressaltando que umas foram utilizadas mais vezes do que outras, assim como foi necessário selecionar algumas para serem alvo de análise na tese, ficando outras por analisar.

Desta forma, as plataformas digitais *YouTube*, *Ted-ed* e *Edpuzzle* reforçam as potencialidades do vídeo enquanto ferramenta pedagógica que favorece o desenvolvimento de aprendizagens significativas acerca dos conteúdos históricos a abordar (Cruz, 2020; Minguela & Higón, 2015).

No presente estudo foram utilizadas, também, algumas plataformas digitais com a intencionalidade pedagógica de criação de mapas mentais e conceituais, bem como linhas de tempo sobre o conhecimento histórico, nomeadamente o *Bubbl.us*, *Lucidchart*, *X-mind* e *Mentimeter* (Vargas-Murillo, 2020). Ademais, com a intencionalidade pedagógica de responder a questões, em formato de questionário acerca do tema em estudo, foram utilizadas diferentes plataformas digitais ao longo das atividades propostas: *Google Forms*, *Nearpod*, *Socrative* e *Learning Apps* (Graça et al., 2021; Grilló Méndez et al., 2022). Com o propósito de criar livros digitais online e os partilhar com várias pessoas, a ferramenta cognitiva *Book Creator* também foi usada para a construção das narrativas históricas dos alunos (Trindade, 2014), bem como o *Picktochart* permitiu a construção de infográficos acerca do tema a estudar, através da sistematização de conceitos, ideias e conteúdos históricos de forma personalizada. A última plataforma digital a ser apresentada é o *Padlet*, que possibilitou a construção de murais virtuais, através de um espaço colaborativo em que os alunos tinham ao seu dispor as várias atividades pedagógicas, no qual tinham os documentos históricos a analisar e as questões orientadoras a responder (Barros, 2019).

Assim, verificam-se várias vantagens da utilização das tecnologias digitais na construção do conhecimento histórico dos alunos (Cruz, 2009; Fronza, 2021; Matta, 2001; Revilla, 2019; Trindade, 2014).

Neste seguimento, o professor torna-se mais capaz de desenhar ambientes de aprendizagem digitais e ativos para os seus alunos, dando-lhes a

oportunidade de serem elementos ativos, construtores do seu conhecimento, através do uso de metodologias ativas de aprendizagem.

As metodologias ativas desempenham um papel relevante na construção da aprendizagem, dado que atribui responsabilidade ao aluno na mesma, pois ele é um elemento ativo, participativo e crítico em todo o processo e o professor o orientador do mesmo (Mattar, 2017; Moran, 2018). Além disso, este tipo de metodologias dá enfoque à autonomia dos alunos, potencializando uma aprendizagem ativa pela interação do aluno com o conteúdo que está a aprender. Neste estudo, utilizaram-se as metodologias ativas da Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*) e da Aprendizagem por Pares (*Peer Instruction*). Na primeira, o professor prepara os materiais e os alunos estudam-nos em casa, de forma autónoma, para que no momento da aula possam discuti-los com os colegas (Bergmann & Sams, 2016). No que concerne à segunda metodologia, o estudo dos materiais poderá ser feito em casa ou na própria sala de aula, minutos antes de a mesma iniciar. Numa primeira fase, 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 da sua resposta para os seus colegas (Mazur, 2015). Assim, o uso das duas metodologias ativas selecionadas atribuiu um papel mais ativo ao aluno, permitindo o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. No entanto, destacam-se fragilidades no uso das metodologias ativas como evidencia o estudo de Prieto Martín (2017), quando refere a falta de estudo prévio pelos alunos dos documentos e materiais disponibilizados pelo professor.

Neste sentido, aprender História nesta Era Digital implica que se (re)pensem em novas estratégias e ambientes de aprendizagem que combinem metodologias ativas e tecnologias digitais para que o aluno possa tornar-se mais ativo, participativo e crítico no seu processo de construção de conhecimento histórico e melhore o desenvolvimento da sua literacia histórica e digital. É inegável que a informação disponibilizada é constante, diversificada e imensa e os alunos frequentemente não sabem selecioná-la criticamente para construir o seu conhecimento. E, por isso, e considerando a complexidade do ensino de História, que envolve a análise de fontes e documentação variadas, considera-se que o uso das TIC possibilita organizar ambientes mediadores da aprendizagem em História, promovendo o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica dos alunos (Matta, 2001; Revilla, 2019). Além disso, a proliferação de notícias falsas que são veiculadas nos meios digitais, que apesar de serem do presente são também do passado, e que muitas vezes manipulam acontecimentos e

personagens históricas e, por sua vez, levam a interpretações menos corretas acerca dos mesmos (Carretero et al., 2022). É por estas e outras razões impossíveis de descortinar neste capítulo, que o uso das TIC pode conduzir a uma maior motivação e interesse dos alunos pela sua aprendizagem histórica, pois trazem o passado de uma forma mais interativa, através de um questionamento constante (Staley, 2003; Trindade, 2014). Esse questionamento constante sobre o passado, através da análise de fontes históricas, pretende estimular a participação dos alunos na prática do historiador, tendo como ponto inicial as suas ideias prévias e em que o aluno aprende a pensar historicamente, a que designa de aula-oficina.

O modelo de aula-oficina assenta no socioconstrutivismo, em que o aluno tem uma participação ativa na construção dos seus conhecimentos, uma vez que tem como principal propósito experienciar o ofício do historiador através da exploração e análise de um conjunto diversificado de fontes históricas que podem ser em diferentes formatos. Numa primeira fase, o professor seleciona um conteúdo programático e pergunta aos alunos o que sabem a respeito do mesmo e, posteriormente, constrói propostas didáticas com tarefas orientadas para a exploração e análise das fontes históricas, sempre com a supervisão do professor, para caso surjam dúvidas estas possam ser esclarecidas. No final, procede-se a uma avaliação formativa para que os alunos possam refletir sobre as aprendizagens realizadas com o propósito de monitorizar uma aprendizagem efetiva (metacognição). Apraz referir nesta Era Digital a proposta de Silva et al. (2021), que desafia a uma reflexão acerca do modelo de aula-oficina à luz da História Digital, no qual a leitura e interpretação de fontes históricas em diferentes suportes e a utilização das tecnologias digitais pode ser uma mais-valia para que estes nativos digitais possam aprender de uma forma diferente, potenciando o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica.

O pensamento histórico caracteriza-se pela interpretação de fontes históricas do passado através do desenvolvimento de conceitos substantivos relacionados com a substância do conteúdo histórico, como por exemplo: “agricultor”, “impostos”, “nobre” e outros e de conceitos relativos à compreensão e construção da própria História: significância histórica, empatia histórica, multiperspetiva em História, evidência histórica, explicação histórica e mudança/permanência (Seixas & Morton, 2013). Destacar, de forma muito breve, cada um dos conceitos metahistóricos enunciados, dado que foram desenvolvidos na presente investigação com os alunos.

No que diz respeito ao conceito de significância histórica, este encontra-se associado à interpretação e importância histórica, em que se pretende compreender o significado que se atribui a um acontecimento, personagem e processo históricos (Cercadillo, 2000; Martín & Martínez, 2021). Já a empatia histórica é “a capacidade de calçar os sapatos de outra pessoa” (Shemilt, 1987). Envolve, por isso, a dimensão cognitiva (pensamentos), dado que é necessário pensar como as evidências do passado se enquadravam e afetiva (sentimentos), pois realiza-se uma tentativa de imaginar o que o agente histórico sentiu em determinada situação/acontecimento histórico (Davison, 2012). Porém, é necessário tempo e paciência da parte do professor para envolver os alunos em exercícios historicamente empáticos que desenvolvam o seu pensamento histórico e a sua criticidade.

Relacionado, também, com a criticidade, encontra-se o conceito de Multiperspetiva em Histórica que se encontra interligado com o conceito de evidência histórica. Trabalhar a multiperspetiva em História pressupõe compreender que o conhecimento sobre o passado é construído através da interpretação da evidência histórica, que representa os vestígios do passado e que decorre pelo constante questionamento a múltiplas fontes históricas, encarando que a História é feita de vários olhares e perspetivas diversas sobre o mesmo acontecimento histórico que, por vezes, são convergentes e/ou divergentes (Barca & Gago, 2001; Revilla, 2019; Gago, 2006). E, por isso, trabalhá-la em sala de aula com os alunos possibilita uma abertura para a formação da sua consciência histórica, nomeadamente para a compreensão do presente à luz do passado com um olhar no futuro. Neste sentido, o conceito de evidência histórica torna-se importante para trabalhar o conceito anterior, dado que implica a interpretação de fontes históricas, envolvendo a realização de inferências sobre as mesmas e não a sua leitura superficial (Ashby, 2003; Shemilt, 1987).

Também a explicação histórica foi trabalhada ao longo do estudo. Esta remete para conceitos como causalidade e consequência, dado que em História procura-se compreender o que leva o sujeito histórico a agir de determinada forma, tentando entender quais os motivos e finalidades das suas ações, dando resposta às questões “porque” e “como”, juntamente com a descrição, justificação e interpretação (Barca, 2000).

Por último, referir o conceito de temporalidade histórica, que implica pensar à luz das ideias de mudança e permanência em História. Compreendem-se conceitos como cronologia, duração e horizonte temporal, o conhecimento de datas, a representação do tempo, as noções temporais associadas

à mudança social e à causalidade (Barca & Solé, 2012; Freitas et al., 2010). Neste sentido, o conceito de mudança está associado à ideia de evolução, continuidade ou permanência que deve ser trabalhada com crianças desde tenra idade, através da exploração de fotografias de épocas diferentes e da construção de linhas do tempo (Barca & Solé, 2012).

A consciência histórica, contrariamente ao pensamento histórico, não é algo inerente ao ser humano, pois necessita de um desenvolvimento psicológico. Na perspetiva de Rüsen (1993, 2001, 2016), a consciência histórica é a capacidade de orientação temporal do indivíduo no seu tempo, tendo sempre como referência o passado, presente e futuro. O autor sistematizou (1993) quatro tipos de consciência histórica na forma de uma tipologia geral do pensamento histórico: a) consciência histórica tradicional – a orientação na vida é assente em tradições; b) consciência histórica exemplar – o passado é encarado como uma lição a ter em conta no presente e no futuro; c) consciência histórica crítica – a História rompe com a continuidade; d) consciência histórica ontogenética – a mudança dá sentido ao passado. Em 2015, reviu a sua tipologia e considerou que a consciência crítica deveria estar presente no “salto” que se deveria realizar de um nível para o outro, propondo assim três tipologias (consciência tradicional, consciência exemplar e consciência ontogenética) em vez de quatro, funcionando a consciência crítica de alavanca para os outros tipos de consciência histórica. A narrativa histórica é a face material da consciência histórica que permite o ser humano se orientar no tempo, que implica o desenvolvimento de conhecimentos e competências históricas (Gago, 2019). Por essa razão, ao longo do projeto, foram construídas narrativas históricas pelos alunos para compreender a forma como pensavam historicamente, construíam o seu conhecimento histórico e desenvolviam a sua consciência histórica, assim como os exercícios de consciência histórica também aplicados.

Assim, a construção de ambientes de aprendizagem que combinem os pressupostos teóricos enunciados podem potenciar a aprendizagem histórica, o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica nos alunos, desenvolvendo competências históricas e digitais importantes para esta Era Digital.

3. Metodologia

No que diz respeito à metodologia de investigação, optou-se por seguir uma metodologia qualitativa, em que se recorreu ao método de estudo de caso (Coutinho, 2011) para compreender duas realidades educativas,

selecionando duas turmas de duas escolas públicas de dois agrupamentos de escolas distintos do concelho de Braga: uma turma de 4.º ano de escolaridade (1.º CEB) e outra do 6.º ano de escolaridade (2.º CEB). A primeira era constituída por alunos que tinham idades compreendidas entre os nove e 10 anos e a segunda era formada por alunos com idades compreendidas entre 11 e 12 anos.

Neste sentido, construiu-se a seguinte questão de investigação: “Qual o contributo das tecnologias digitais integradas em metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina, para o desenvolvimento da consciência histórica em alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico?”.

Com o propósito de dar resposta à questão, traçaram-se os objetivos: a) compreender de que modo a utilização das plataformas digitais *TED-ed*, *Youtube*, *Padlet* e outras contribuem para que os alunos se apropriem de conceitos estruturais que promovam a sua consciência histórica; b) identificar os contributos da utilização da Sala de Aula Invertida e Aprendizagem por Pares, operacionalizadas no modelo de aula-oficina como metodologias promotoras de desenvolvimento de competências históricas e da consciência histórica nos alunos; c) desenvolver práticas educativas com base em metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina 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; e por fim, d) avaliar o impacto das metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina e tecnologias digitais na mudança tecnológica e metodológica do ensino de História, com reflexos no processo de aprendizagem de História, na promoção de competências históricas e de consciência histórica dos alunos.

Foram aplicadas várias técnicas e instrumentos de recolha de dados em vários momentos da investigação. Numa primeira fase, foi aplicado um inquérito por questionário inicial com o propósito de compreender as opiniões e perceções dos alunos sobre a temática a estudar; um *focus group* aos alunos para identificar as tecnologias digitais e metodologias utilizadas nas aulas de História e, ainda, uma entrevista semiestruturada aos professores para identificar as tecnologias digitais e metodologias utilizadas nas aulas de História e estratégias adotadas para o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica dos alunos.

Seguiu-se um outro momento de construção e implementação de atividades com várias tarefas que envolveram a utilização de algumas plataformas

digitais como recurso para a aprendizagem e exploração de documentos históricos, em que se combinava, de forma pontual e contextualizada, as metodologias ativas referidas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina, com o intuito de desenvolver o pensamento histórico e consciência histórica dos alunos, conducentes à sua aprendizagem histórica. As sessões de intervenção tinham as seguintes temáticas.

Tabela 1 Temáticas das sessões de intervenção do projeto de investigação

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

Fonte Retirado de Graça (2023).

Na construção do desenho das sessões, considerou-se a própria linguagem nos enunciados e questões colocadas nas tarefas, uma vez que houve uma adequação da linguagem e da atividade ao ano de escolaridade em questão e das características dos alunos das turmas.

Posteriormente, numa segunda fase, aplicou-se um outro *focus group* aos alunos, uma entrevista semiestruturada aos professores e uma ficha de avaliação do projeto com o intuito de avaliar o impacto das metodologias ativas e tecnologias digitais na mudança metodológica do ensino de História, com reflexos no processo de aprendizagem da História, na promoção de competências históricas e de consciência histórica dos alunos. Também os trabalhos produzidos pelos alunos e os exercícios de consciência histórica foram objeto de análise, pois permitiu compreender como os alunos pensavam historicamente e a forma como se orientavam temporalmente, baseados na tríade tempo passado – presente – futuro. Revelou-se, igualmente, importante a aplicação de questionários de metacognição em cada uma das atividades desenvolvidas para averiguar as aprendizagens construídas (a metacognição) e do desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica. De destacar que, ao longo das intervenções, a observação participante esteve sempre presente, dado que proporcionou o contacto

direto do investigador com os sujeitos/alunos no contexto natural do seu dia-a-dia, sem qualquer manipulação ou controlo dos sujeitos envolvidos.

No que concerne à análise dos dados qualitativos, utilizaram-se as técnicas de análise da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1998), 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, no qual os dados são decompostos em unidades de significado, atribuiu-se um nome ou código, e emergem os conceitos; codificação axial, em que os conceitos são reorganizados em torno de um eixo e relacionam-se categorias; e por fim, codificação seletiva, no qual a categoria central em torno da qual se agrupam as outras categorias. Esta análise foi apoiada pelo *software Nvivo* que auxiliou a organização e análise dos dados recolhidos. Foram tidas em conta todas as questões éticas, mantendo-se o anonimato e a confidencialidade dos dados, atribuindo números aos participantes e ocultando rostos das fotografias.

4. Apresentação e discussão dos dados

Para este capítulo, optou-se por responder às questões de investigação delineadas, através dos dados recolhidos, dividindo a análise em quatro sub-pontos. Contudo, conscientes da quantidade de dados e da impossibilidade de os apresentar todos neste documento, selecionou-se alguns aspetos que foram considerados importantes em cada um dos pontos analisados.

4.1. Contributos das tecnologias digitais utilizadas para o desenvolvimento da consciência histórica

Relativamente a este ponto, foi realizada a análise em cada um dos ciclos de ensino, cruzando, posteriormente, os dados e culminando na seguinte figura.

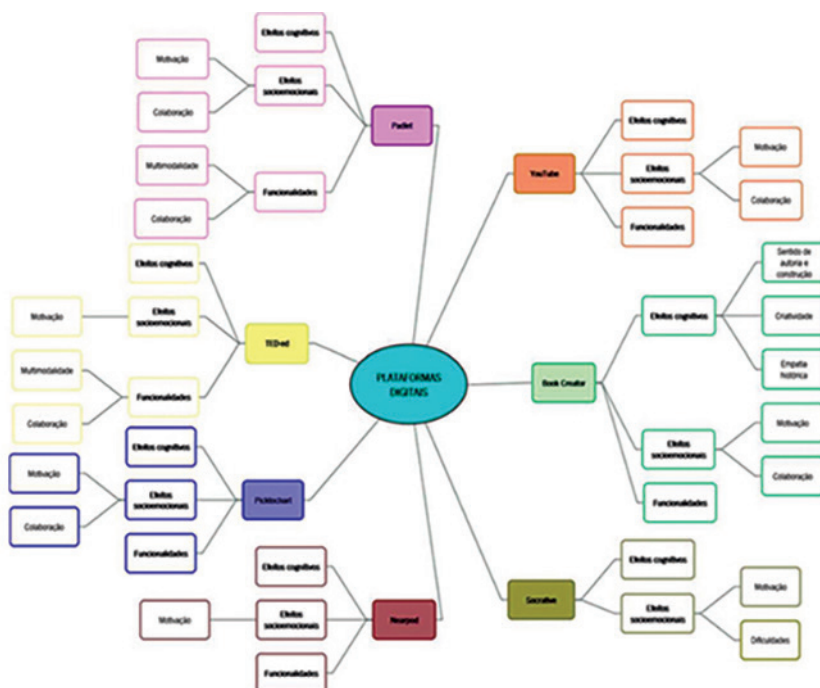


Figura 1 Contributos das plataformas digitais para a aprendizagem histórica (1.º e 2.º CEB)

Fonte Autoria própria com recurso ao software NVivo.

As plataformas digitais analisadas evidenciaram efeitos cognitivos na aprendizagem histórica dos alunos, visto que foram integradas como ferramentas cognitivas que potenciaram o desenvolvimento do pensamento complexo dos alunos como defende Jonassen (2007). Ressalva-se a plataforma *Book Creator*, que dentro dos contributos cognitivos, emergiram as subcategorias “Sentido de autoria e construção”, “Criatividade” e “Empatia histórica”. Vejam-se as seguintes respostas:

Fizemos um livro com os nossos textos. [Aluno 7, 1.º CEB]

Porque adorei pôr-me na pele de um soldado. [Aluno 12, 2.º CEB]

Nestas duas últimas respostas, os alunos demonstraram ter sido importante o desenvolvimento deste conceito metahistórico para a sua aprendizagem histórica ao colocarem-se no lugar do agente histórico que viveu o acontecimento histórico (Davison, 2012; Shemilt, 1987).

Igualmente emergiram ideias que remetiam para contributos socioemocionais, ao nível da “Motivação” e “Colaboração”, nomeadamente nas plataformas *Padlet*, *YouTube*, *Book Creator* e *Picktochart*. Repare-se nas respostas que se seguem:

Pra mim, o Youtube, essa plataforma do Youtube, contribuiu muito porque tinha lá vídeos de História, de tudo o que aconteceu e ajudou-me a compreender muitas coisas, sim. [Aluno 21, 1.º CEB]

Responder às perguntas foi muito importante. [Aluno 15, 2.º CEB]

Vi vídeos muito interessantes. [Aluno 21, 1.º CEB]

Por fim, constataram-se contributos das plataformas *Socrative*, *Nearpod*, *Padlet*, *YouTube*, *Book Creator* e *TED-ed* relativamente às suas “Funcionalidades”, sendo que nesta última plataforma, os alunos destacaram a “Multimodalidade” e “Colaboração”, visto que esta possibilitou que o professor fizesse intervenções no vídeo, apresentando várias modalidades de comunicação no uso da plataforma: ver, ouvir, escrever, através de questões de escolha múltipla ou dissertativas (Minguela & Higón, 2015). Em ambos os ciclos de ensino, o uso destas plataformas digitais enquanto ferramentas cognitivas (Jonassen, 2007), potenciaram a construção da aprendizagem histórica dos alunos, através de tarefas que incidiram no trabalho com conceitos meta-históricos, que possibilitaram o desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica.

4.2. Potencialidades na utilização das metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos

Os contributos da utilização das metodologias ativas da Sala de Aula Invertida e Aprendizagem por Pares, operacionalizadas no modelo da aula-oficina para a aprendizagem histórica encontram-se na figura 2.

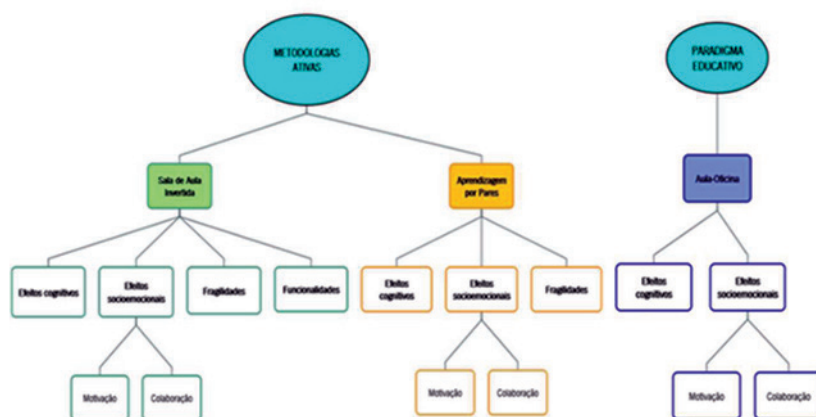


Figura 2 Contributos das metodologias ativas da Sala de Aula Invertida e Aprendizagem por Pares e modelo da aula-oficina para a aprendizagem histórica (1.º e 2.º CEB)

Fonte Autoria própria com recurso ao software NVivo.

Relativamente às metodologias ativas, evidenciaram-se “Efeitos cognitivos” nas ideias dos alunos, no qual focam o desenvolvimento da sua cognição histórica de uma forma ativa (Barca, 2000; Moran, 2018). Veja-se os seguintes exemplos:

Assim podemos corrigir em pares e assim vimos o que estava mal e bem.

[Aluno 7, 1.º CEB]

Eu aprendi melhor. [Aluno 13, 1.º CEB]

Aprendi muito a estudar. [Aluno 1, 2.º CEB]

Também se verificam potencialidades a nível socioemocional, ressaltando as subcategorias “Motivação” e “Colaboração”, em que reforçam o ambiente de aprendizagem colaborativo e mais ativo que possibilitou a construção de conhecimento histórico:

Porque eu adorei ler e posso ler outra vez. [Aluno 8, 1.º CEB]

Por causa que nós por exemplo não sabíamos uma coisa e o nosso colega podia-nos ajudar, o nosso colega de grupo. [Aluno 15, 2.º CEB]

Contudo, verificaram-se pontos menos positivos e fragilidades na utilização das metodologias da Sala de Aula Invertida e Aprendizagem por Pares, nomeadamente a falta de estudo prévio dos documentos históricos em casa, evidenciado também no estudo de Prieto Martín (2017).

No que concerne ao modelo de aula-oficina, utilizado em todas as sessões de intervenção, foi possível concluir que a exploração e análise dos documentos históricos de forma autônoma e ativa dos alunos, potencializou a sua aprendizagem histórica (Barca, 2004, 2021). As seguintes respostas ilustram os efeitos cognitivos que o modelo potencializou:

A análise de documentos históricos em grupo ajudou-me a aprender melhor e, principalmente, a fazer uma ligação entre eles. [Aluno 22, 1.º CEB]

Consegui aprender mais. [Aluno 21, 2.º CEB]

Assim, esta visão socioconstrutivista potencia um outro papel do aluno, mais ativo na construção da sua aprendizagem histórica, no qual a interação com o outro se revelou fundamental (Bergmann & Sams, 2016; Mazur, 2015).

4.3. Impacto da implementação das práticas educativas construídas para desenvolvimento da consciência histórica dos alunos

O desenho das sessões de intervenção, assente na combinação de metodologias ativas e tecnologias digitais, operacionalizadas no modelo de aula-oficina, possibilitou o trabalho em torno de conceitos metahistóricos decorrentes da aplicação dos exercícios de consciência histórica e de multiperspetiva em História, assim como das narrativas históricas construídas pelos alunos. Desta forma, através destes foi possível entender a forma como os alunos pensavam historicamente na construção do conhecimento histórico e desenvolvimento da consciência histórica (Rüsen, 1993, 2010, 2015, 2016).

Neste sentido, para o desenvolvimento e análise da consciência histórica dos alunos foram construídas atividades que envolveram o trabalho com conceitos metahistóricos, culminando num sistema de categorização em torno de sete conceitos metahistóricos: orientação temporal, significância histórica, explicação histórica, evidência histórica, mudança em História, multiperspetiva em História e empatia histórica (Figura 3).

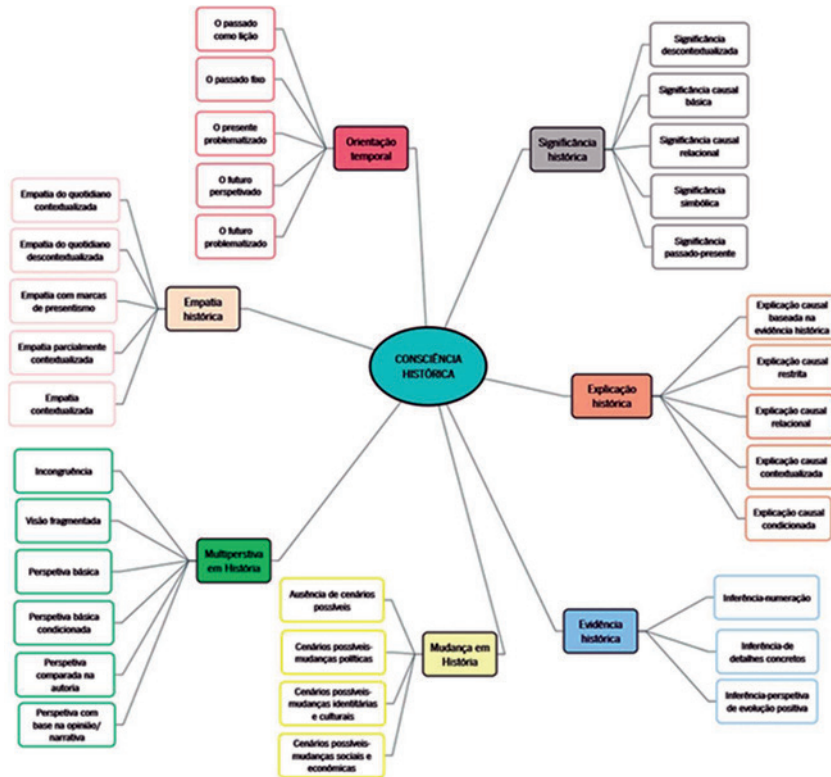


Figura 3 Sistema de categorização da consciência histórica (1.º e 2.º CEB)

Fonte Autoria própria com recurso ao *software NVivo*

Ressalvar que, é impossível apresentar com o grau de profundidade que estes merecem neste capítulo e, por isso, serão referidas apenas as categorias que emergiram em cada um dos conceitos metahistóricos, não havendo espaço para exemplificar cada uma delas com ideias dos alunos.

Em ambos os ciclos de ensino, os alunos mostraram níveis de ideias de significância histórica, que geraram as seguintes categorias: “Significância descontextualizada”, “Significância causal básica”, “Significância causal relacional”, “Significância simbólica” e “Significância passado-presente”. No entanto, no 1.º CEB, apenas não se verificou a categoria “Significância descontextualizada”, já no 2.º CEB, as categorias “Significância simbólica” e “Significância passado-presente” não foram evidentes.

Ressalvam-se, também, as categorias que emergiram em torno da orientação temporal: “Orientação temporal: o passado fixo”, “Orientação temporal: o passado como lição”, “Orientação temporal: o presente problematizado” e “Orientação temporal: o futuro perspectivado”. As ideias presentes nas respostas dos alunos do 1.º CEB focaram todas as categorias apresentadas, porém, no 2.º CEB somente revelaram ideias que se enquadravam nas categorias “Orientação temporal: o presente problematizado” e “Orientação temporal: o futuro perspectivado”.

Dos desafios propostos aos alunos, surgiram ideias que remetiam para o conceito de explicação histórica, no qual foi possível identificar as seguintes categorias: “Explicação causal restrita”, “Explicação causal baseada na evidência histórica”, “Explicação causal relacional”, “Explicação causal contextualizada” e “Explicação causal condicionada”. No 1.º CEB apenas se encontraram ideias que focavam a categoria “Explicação causal baseada na evidência histórica” e já no 2.º CEB tal não se verificou, emergindo somente as restantes. Assim, trabalhar a explicação histórica implica um pensamento causal que deve ser desenvolvido desde tenra idade nas crianças, para que estas possam compreender as causas que levaram o sujeito histórico a agir de determinada forma (Domínguez, 2015).

Relativamente ao conceito metahistórico de empatia histórica, o exercício de potenciou mais o seu desenvolvimento foi a construção de narrativas históricas. Não se pretendia construir um modelo de progressão de ideias históricas acerca do conceito, uma vez que as categorias que emergiram não permitiram a sua distribuição por níveis: “Empatia do quotidiano descontextualizada”, “Empatia do quotidiano contextualizada”, “Empatia com marcas de presentismo”, “Empatia parcialmente contextualizada” e “Empatia contextualizada”. Os alunos do 1.º CEB revelaram ideias em que emergiram todas estas ideias e no 2.º CEB apenas as categorias: “Empatia do quotidiano descontextualizada”, “Empatia do quotidiano contextualizada” e “Empatia contextualizada”. A Figura 4 retrata duas das narrativas históricas, em que foi trabalhado o conceito, presentes no livro digital que foram construídas pelos alunos na plataforma *Book Creator*.



Figura 4 Exemplos de narrativas históricas construídas pelos alunos do 1.º CEB e 2.º CEB, respetivamente, na plataforma *Book Creator*

Fonte Retirado do *padlet* da turma.

Alguns alunos experimentaram a opção de gravação áudio da plataforma digital, no qual gravaram a sua narrativa histórica, experimentando uma outra forma de apresentar a mesma.

Um outro conceito metahistórico trabalhado nas atividades propostas neste estudo para o desenvolvimento da consciência histórica foi o de multi-perspetiva em História. Este trabalho só foi possível pelo questionamento constante às várias fontes históricas que ofereciam vários olhares e perspetivas sobre o mesmo acontecimento histórico, através do modelo de aula-oficina (Barca, 2000; Gago, 2012).

Das ideias dos alunos foi possível identificar as seguintes categorias em torno do conceito: “Incongruência”, “Visão fragmentada”, “Perspetiva básica”, “Perspetiva básica condicionada”, “Perspetiva comparada na autoria” e “Perspetiva com base na opinião-narrativa”.

Como já referido anteriormente, a própria construção da tarefa condicionou as ideias históricas dos alunos e, por isso, os conceitos metahistóricos de mudança em História e evidência histórica, apenas foram mais trabalhados de forma mais evidente num dos ciclos de ensino, isto mediante os dados selecionados para análise, podendo surgir, eventualmente, noutros dados decorrentes de outras tarefas desenvolvidas no estudo que não foram objeto de análise.

Relativamente à ideia de mudança em História, só os alunos do 1.º CEB remeteram ideias que se enquadravam neste conceito metahistórico, conduzindo à construção de várias categorias: “Ausência de cenários possíveis”, “Cenários possíveis - mudanças políticas”, “Cenários possíveis – mudanças identitárias e culturais” e “Cenários possíveis – mudanças sociais e económicas”. Não é de todo uma tarefa fácil criar cenários para um percurso temporal que ainda não aconteceu, nem saberemos se acontecerá, sem qualquer evidência histórica. Porém, grande parte dos alunos conseguiu criar cenários possíveis para um acontecimento histórico que ainda não sucedeu, argumentando as suas ideias históricas (Chapman, 2009, 2021).

Já no que concerne ao conceito de evidência histórica, este foi mais evidente nas respostas dos alunos do 2.º CEB na tarefa que foi analisada. Emergiram, portanto, três categorias em torno do conceito: “Inferência – numeração”; “Inferência de detalhes concretos” e “Inferência – perspectiva de evolução positiva”.

Construir este tipo de tarefa possibilita que os alunos compreendam melhor o passado através da realização de inferências sobre as fontes, com base na evidência, mostrando o desenvolvimento do seu pensamento histórico e consciência histórica.

4.4. Mudança metodológica e tecnológica do ensino de História para o desenvolvimento da consciência histórica

A construção destas atividades, baseada na combinação de tecnologias digitais e metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina, foi possível devido ao olhar direcionado da investigadora para quem aprende e como aprende, numa linha de pensamento socioconstrutivista.

Neste sentido, procurou-se representar através de um esquema a relação entre os vários conceitos que conduziram a essa mudança tecnológica e

metodológica para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos (Figura 5).

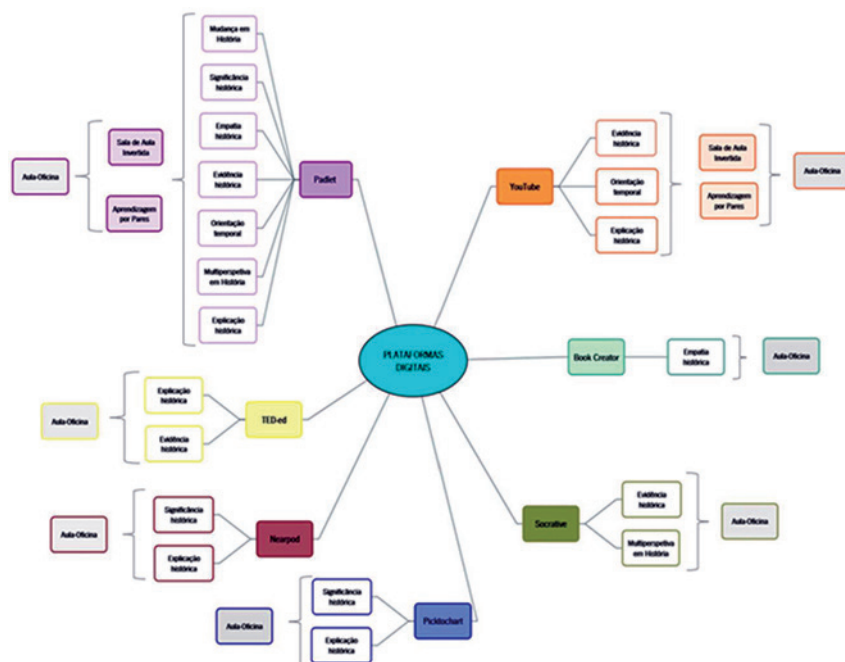


Figura 5 Mudança tecnológica e metodológica para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos (1.º e 2.º CEB)

Fonte Autoria própria com recurso ao *software NVivo*

Os conceitos metahistóricos trabalhados nas atividades implementadas foram os que mais predominaram com a utilização de determinada plataforma digital, reconhecendo que outras poderão também ter contribuído, mas não de forma tão acentuada como estas.

A aula-oficina esteve sempre presente ao longo de todas as atividades do projeto, sendo combinadas com algumas plataformas digitais e, por vezes, metodologias ativas, dependendo da intencionalidade pedagógica subjacente. Todas as atividades propostas foram concebidas numa lógica de colocar os alunos a pensar historicamente sobre os acontecimentos históricos, através do trabalho com os conceitos metahistóricos.

Deste modo, a utilização da plataforma digital *Padlet*, combinada com as metodologias ativas da Sala de Aula Invertida e Aprendizagem por Pares, operacionalizadas no modelo de aula-oficina permitiu o desenvolvimento dos sete conceitos metahistóricos: mudança em História, significância histórica, empatia histórica, evidência histórica, orientação temporal, multiperspetiva em História e explicação histórica. As funcionalidades do *Padlet* foram reconhecidas pelos alunos de ambos os ciclos de ensino, como repositório das atividades, pela sua multimodalidade e colaboração, nomeadamente pela presença de todos os documentos históricos a explorar e questões a responder ao longo das atividades, através das duas metodologias ativas e do modelo de aula-oficina. A construção da aprendizagem histórica tornou-se, por isso, mais motivadora e colaborativa.

Relativamente à utilização da plataforma *TED-ed*, integrada no modelo de aula-oficina, foi possível verificar que os alunos conseguiram desenvolver conceitos metahistóricos de explicação histórica e evidência histórica, potenciando a construção da sua aprendizagem histórica, por promover a compreensão histórica do conteúdo histórico estudado, através da possibilidade de responder enquanto visualizavam o vídeo, assim como a motivação no uso da plataforma.

Também o *YouTube*, juntamente com o uso das metodologias da Sala de Aula Invertida e Aprendizagem por Pares contribuiu para o trabalho de exploração dos conceitos metahistóricos de evidência histórica, orientação temporal e explicação histórica. A sua utilização contribuiu para uma melhor compreensão de como os alunos pensavam historicamente e como incorporavam os conteúdos históricos com os procedimentos metodológicos da construção do conhecimento histórico.

Direcionado para o desenvolvimento da empatia histórica nos alunos, o *Book Creator*, demonstrou-se muito útil para a construção ativa das narrativas históricas, remetendo para um sentido de autoria e criatividade, evidenciado nas respostas dos alunos, acompanhado de motivação e colaboração no uso da própria ferramenta.

O trabalho em torno dos conceitos metahistóricos de evidência histórica e multiperspetiva em História também foi potenciado pela utilização da plataforma digital *Socrative*, no qual houve uma exploração de documentos históricos em que os alunos tinham de responder na plataforma.

Referir, por fim, o *Nearpod* que foi utilizado no 1.º CEB num exercício de consciência histórica, em que os alunos trabalharam a significância histórica no âmbito da temática dos descobrimentos portugueses, mas também de explicação histórica quando se pediu opinião dos alunos se achavam que nos dias de hoje ainda existia escravatura e para o explicarem. Também foram trabalhados os mesmos conceitos metahistóricos anteriores com a plataforma *Picktochart*, utilizada apenas no 2.º CEB, no qual tiveram de pesquisar informação, para posteriormente, em sala de aula, construir um infográfico para explicar o acontecimento histórico e mostrar a sua importância e/ou significado na época e na atualidade.

Assim, é possível realizar uma mudança metodológica do ensino de História, a partir de trabalho centrado na disciplina de História, que seja capaz de desenvolver a consciência histórica, através de metodologias ativas e tecnologias digitais. A combinação desenvolvida possibilitou o desenvolvimento de competências históricas e digitais, mas também das competências exigidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Oliveira-Martins et al., 2017) e nas Aprendizagens Essenciais (AE) (Direção-Geral da Educação, 2018a, 2018b), para este século, uma vez que com este estudo pretendia-se que os alunos pudessem, efetivamente, desenvolver a sua consciência histórica e aprender História. No discurso da professora da turma são focados efeitos positivos destes ambientes digitais e ativos:

Teve efeitos muito positivos, lógico. Eles mostraram no fim que afinal eles conseguiram conhecer factos, reter, assimilar os conhecimentos e aplicá-los. Isto houve uma envolvimento, também foi o tempo que demorou, certo? O facto de eles fazerem esta abordagem à História nestas plataformas e nestas metodologias todas, eu penso que em termos de conhecimento eles atingiram plenamente, foi atingido plenamente. Eles ficaram ali com conhecimentos, a maioria deles. (...) [Professora titular do 1.º CEB]

Autonomia, é sem dúvida uma daquelas fundamentais. A responsabilidade, crescer também como pessoa, evolução pessoal. (...) A relação interpessoal, também. Depois por outras palavras já tínhamos falado do raciocínio e da resolução dos problemas. A questão da própria língua e do pensamento crítico. (...) E depois é aquela parte que eu acho muito importante para além do saber científico, o desenvolvimento pessoal e a autonomia. (...) a partilha é fundamental: saber ouvir, nós sabermos ouvi-los a eles e eles saberem-se ouvir uns aos outros. [Professora titular do 2.º CEB]

Assim, é notório que ao longo das atividades, os alunos desenvolveram a área de competências “Linguagens e textos”, em que tiveram que exprimir e mobilizar diferentes linguagens e textos, podendo ser entendidos aqui como fontes diversas em suporte e mensagem no âmbito da História de modo adequado aos diferentes contextos; de “Informação e comunicação”, nas tarefas de pesquisa, seleção e construção autónoma do seu conhecimento histórico, que exigiu o desenvolvimento do pensamento crítico perante a informação, analisando-a e argumentando e, por isso, da área relativa ao “Pensamento crítico e pensamento criativo”; competências na área de “Raciocínio e resolução de problemas”, que implicou a interpretação de informação histórica, construindo conhecimento histórico; competências na área “Relacionamento interpessoal”, referente à interação com os outros e que pressupunha uma adaptação e adequação dos seus comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração, aprendendo a trabalhar em equipa, recorrendo a diferentes meios; e ao “Saber científico, técnico e tecnológico, no qual os alunos tiveram que mobilizar o que compreenderam e construíram, aplicando-o para resolver questões relacionados com os acontecimentos históricos (Oliveira-Martins et al., 2017).

5. Considerações finais

Este estudo contribuiu para o campo científico das Ciências da Educação, pois permitiu demonstrar que os alunos do 1.º CEB e 2.º CEB, através das várias tarefas pedagógicas assentes na combinação apresentada anteriormente, aprenderam a pensar historicamente e desenvolveram a sua consciência histórica. Esse desenvolvimento espelha-se por meio do trabalho dos conceitos metahistóricos presentes nas tarefas realizadas e respetiva análise das ideias dos alunos a estes desafios, tendo emergido categorias, que decorreram dos contributos que as plataformas digitais e as duas metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina, evidenciando mudanças na forma de aprender a pensar historicamente. Possibilitou, ainda, recolher evidências que defendem que os alunos, mesmo os mais novos, são capazes de pensar historicamente e de se orientar no tempo tendo em consideração a tríade temporal – passado, presente e futuro.

Neste sentido, esta combinação desenvolveu competências históricas e digitais, mas também competências exigidas no PASEO e nas AE, uma vez que com a implementação deste projeto pretendia-se que os alunos pudessem, efetivamente, aprender História, desenvolvendo a sua consciência histórica.

Destacam-se limitações do estudo ao nível metodológico, dado que este não permite realizar generalizações dos resultados obtidos, nem é esse o seu propósito. O facto de se ter optado pelo estudo de caso, neste caso múltiplo, apenas permitiu compreender a realidade de cada um dos contextos, não possibilitando a generalização. Além disso, não foi possível analisar todos os dados recolhidos nesta investigação, ficando dados por analisar e que seriam muito pertinentes para ajudar a responder às questões e objetivos de investigação.

São visíveis alguns estudos que procuraram investigar acerca do uso das tecnologias digitais para a construção da aprendizagem histórica e desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos (Cruz, 2009; Matta, 2001; Revilla, 2019; Trindade, 2014). Porém, não havia um estudo que relacionasse as tecnologias digitais e as metodologias ativas para o ensino de História e para o desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica, como foi feito neste estudo. Há, portanto, a necessidade de investigar mais sobre esta temática em contexto de sala de aula, pois é neste contexto que tudo acontece, e onde se podem avaliar as dificuldades dos alunos na forma como aprendem história e a pensam, e como conseguem desenvolver a sua consciência histórica. Sugere-se, por isso, a construção de mais tarefas assentes nesta combinação, que dê oportunidades aos alunos de operar cognitivamente em História, combinando tecnologias digitais e metodologias ativas.

Outra sugestão seria a realização de investigações comparativas entre países, bem como realizar estudos longitudinais, procurando acompanhar os alunos ao longo de vários anos e níveis de escolaridade. Seria, também, interessante, fazer um estudo experimental, onde se pudesse fazer a comparação entre propostas de atividades mais tradicionais e as tarefas propostas no estudo, com uso da tecnologia e de metodologias ativas para aprender História. Também os manuais escolares digitais deveriam integrar atividades mais desafiadoras como as construídas neste estudo. Por último, seria pertinente investigar a experimentação da construção de atividades deste tipo com outras plataformas digitais e metodologias ativas, procurando compreender potencialidades e fragilidades das mesmas na sua implementação em sala de aula.

Assim, procurou-se dar pistas de trabalho aos professores para que possam promover este tipo de atividades nos seus contextos educativos.

6. Referências bibliográficas

Ashby, R. (2003). O conceito de evidência histórica: Exigências curriculares e concepções dos alunos. In I. Barca (Ed.), *Educação Histórica e Museus, Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 37-57). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens* [Tese de doutoramento]. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

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

Barca, I. (2021). Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da história. In L. A. Alves & M. Gago (Eds.), *Diálogo(s), Epistemologias e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 59-69). CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.

Barca, I., & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 239-269.

Barca, I., & Solé, G. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 15(1), 91-100.

Barros, D. (2019). Padlet: estratégia didáticopedagógica em fóruns para cursos on-line. In *App-Education: Fundamentos, contextos e práticas educativas lusobrasileiras na cibercultura* (pp. 241-254). EDUFBA.

Bergmann, J., & Sams, A. (2016). *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. LTC.

Cainelli, M., & Barca, I. (2018). A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Educação E Pesquisa*, 44, e164920-1-e164920-16.

Carretero, M., Cantabrana, M., & Parellada, C. (2022). *History Education in the Digital Age*. Springer.

Cercadillo, L. (2000). *Significance in History: Student's Ideas in England and Spain. Creating Knowledge in the 21 St Century: Insights from Multiple Perspectives* – American Educational Research Association Conference.

Chapman, A. (2009). Introduction: constructing history 11-19. In H. Cooper & A. Chapman (Eds.), *Constructing History*, 11-19 (pp. 1-8). Sage.

Chapman, A. (2021). Construindo a compreensão e o pensamento histórico através do ensino explícito de raciocínio histórico. In L. A. Alves & M. Gago (Eds.), *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 21-35). CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª edição). Almedina.

Cruz, S. (2009). *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* [Tese de doutoramento]. Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Cruz, S. (2020). EdPuzzle: estimular a aprendizagem com recurso a vídeo e a quizzes. In A. A. Carvalho (Ed.), *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação* (pp. 47-59). Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação.

Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. In M. Harcourt & M. Sheehan (Eds.), *History matters* (pp. 11-31). NZCER.

Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora.

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Biblioteca de Íber.

Freitas, M. L., Solé, G., & Pereira, S. (2010). *Metodologia de História*. Plural Editores.

Fronza, M. (2021). Os vídeos de história no Youtube como mobilizadores das evidências audiovisuais na aprendizagem histórica dos jovens estudantes portugueses. In L. A. Alves & M. Gago (Eds.), *Diálogo(s), Epistemologias e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 71-89). CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.

Gago, M. (2006). O olhar dos alunos acerca da variância da narrativa histórica. In I. Barca (Org.), *Actas das III Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 55-73). Cied, Universidade do Minho.

Gago, M. (2019). *Consciência Histórica e Narrativa na Aula de História: Conceções de Professores*. Edições Afrontamento.

Graça, V., Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2021). O potencial das ferramentas cognitivas Educaplay e LearninApps na consolidação de saberes. In C. Fernández, B. García, M. Miranda, & H. Delgado (Eds.), *La evaluación de las enseñanzas en los contextos digitales: nuevas perspectivas y enfoques evaluativos* (pp. 98-110). Editorial DYKINSON.

Graça, V. (2023). *Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico* [Tese de Doutoramento]. Instituto de Educação, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/89807>

Grilló Méndez, A., Marzo-Navarro, M., & Pedraja Iglesias, M. (2022). ¿El uso de SOCRATIVE fomenta la participación y el aprendizaje activo? Análisis desde la perspectiva del alumnado. *Revista Educación. Investigación, Innovación y Transferencia*, 1, 1-10. https://doi.org/10.26754/ojs_reiit/eiit.202216392

Martín, N., & Martínez, P. (2021). Significância histórica sob a perspectiva de estudantes colombianos. Permanência e transformação dos modelos de evocação histórica. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología Desde El Caribe*, 44, 37-65. <https://doi.org/10.14482/MEMOR.44.986.1>

Matta, A. (2001). *Procedimentos de autoria hipermídia em rede de computadores, um ambiente mediador para o ensino-aprendizagem de História* [Tese de doutoramento]. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Mattar, J. (2017). *Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância*. Artesanato Educacional.

Mazur, E. (2015). *Peer Instruction: A revolução da aprendizagem ativa*. Penso.

Minguela, A., & Higón, D. (2015). TED-Ed una herramienta online para fomentar el auto-aprendizaje. *Revista d'innovació Docent Universitària*, 7, 15-19.

Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In J. Moran & L. Bacich (Eds.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso.

Prieto Martín, A. (2017). *Flipped Learning- Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso*. Narcea, S.A. de Ediciones.

Revilla, M. (2019). *El desarrollo del pensamiento histórico a través del uso de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza de la historia reciente* [Tese de doutoramento]. Universidad de Valladolid.

Rüsen, J. (1993). *Studies in Metahistory*. Human Sciences Research Council.

Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. UnB.

Rüsen, J. (2010). *História Viva: teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico*. Editora da Universidade de Brasília.

Rüsen, J. (2015). *Humanismo e didática da história* (M. A. Schmidt, I. Barca, M. Fronza, & L. Nechi (eds.). W.A. Editores.

Rüsen, J. (2016). A Função da Didática da História: A Relação entre a Didática da História e a (meta) História. In M. S. Schmidt & E. Martins (Eds.), *Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história* (pp. 13-42). W.A. Editores.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education Ltd

Silva, B. (2002). A inserção das tecnologias de informação e comunicação no currículo. In A. Flávio & E. Macedo (Eds.), *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades* (pp. 65-91). Porto Editora.

Silva, M., Mendes, B., & Nicolini, C. (2021). A aula-oficina e as suas possibilidades: vinte anos depois, 1999-2019. In L. Alves, M. Gago e M. Lagarto (Coord.), *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 101-113). CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória. <https://doi.org/10.21747/9789898970336/vin>

Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 36-61). The Falmer Press.

Staley, D. J. (2003). *Computers, visualization, and history how new technology will transform our understanding of the past*. New York: M. E.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Grounded theory methodology: an overview. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp.158-183). Sage.

Trindade, S. (2014). *O passado na ponta dos dedos: o mobile learning no ensino da História no 3o Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário* [Tese de doutoramento]. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/26421>

Vargas-Murillo, G. (2020). Estrategias educativas y tecnología digital en el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista "Cuadernos,"* 61(1), 69-76.

Documentação legal e outros documentos normativos

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio – 4.º ano*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal – 6.º ano*. Ministério da Educação.

Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Relatório Técnico- Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.