

Digital ou analógico, eis a questão – As potencialidades do digital e as competências dos alunos do Ensino Secundário em História

ANA SOFIA MARTINS MENDES

anaamendees17@gmail.com

NOVA FCSH

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a utilização do digital no Ensino da História e, paralelamente, como as competências digitais podem ser uma mais-valia para esta disciplina. Baseia-se na experiência da Prática de Ensino Supervisionada, realizada no ano letivo 2023/2024. Para isso, foi efetuado um questionário com o propósito de apurar o que os alunos declaram saber sobre as suas competências e posteriormente aplicadas tarefas performativas em que foram desafiados a mostrá-las em ação. Este questionário permitiu uma análise e reflexão das competências destes alunos e de que modo a sua aquisição influencia a aprendizagem na disciplina de História.

Palavras-chave:

Ensino de História; Literacia Digital; Desinformação; Competências Digitais; Navegação e Processamento de Informação.

Abstract

This article reflects on the use of digital technology in History teaching, and how digital skills can be an asset to this subject. It is based on the experience of Supervised Teaching Practice carried out during the 2023/2024 academic year. To this end, a questionnaire was conducted to determine what students claim to know about their skills, followed by applying performative tasks in which they were challenged to demonstrate these skills in action. This questionnaire enabled an analysis and reflection on the students' competencies and how their acquisition influences the learning of History.

Key concepts:

History Teaching; Digital Literacy; Disinformation; Digital skills; Information navigation and processing skills.

Introdução

O debate sobre o uso, ou não, de tecnologias digitais nas escolas está cada vez mais ativo, sobretudo após a pandemia COVID-19 e a necessidade de utilizá-la para combater aquilo a que o confinamento obrigava – a distância. Esta intensificação é notável quer pelas variadas notícias sobre o assunto (numa pesquisa¹ verificamos mais de 7 000 resultados sobre a temática), mas também nas ações do Ministério da Educação, com recomendações de proibição da utilização de *smartphones* até ao 2.º ciclo e com o Programa de Digitalização para as Escolas². Apesar de algo paradoxais, ambas revelam uma necessidade de mudança no paradigma atual das escolas, confrontadas com alunos que socializam e estudam no digital (Dias-Trindade, Carvalho, 2019; Dias-Trindade et al., 2016; Kelly, 2016).

A produção científica também não ficou indiferente a este fenómeno. Se pesquisarmos nos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal, utilizando palavras-chave menos limitadoras, como “educa-

ção” e “tecnologia”, somos confrontados com um resultado esmagador de 18 000 resultados. Só no ano de 2024, o número ronda quase as três centenas.

A chamada de artigos desta revista, com o intuito de debater sobre a interseção entre tecnologia e sociedade, mas também os seus benefícios ou prejuízos, reverberou comigo enquanto docente e estudante de mestrado. Enquanto professora e estudante, a utilização da tecnologia digital torna-se imprescindível e as transformações são visíveis. Atualmente, estamos habituados a uma informação rápida e disponível na ponta dos dedos, querendo igualmente exigir isso às escolas. Assim, é importante entender que estas mudanças existem, refletir como as incorporar e qual o impacto das mesmas no ensino e na aprendizagem dos alunos.

Este artigo baseia-se no trabalho realizado na Prática Supervisionada de Ensino no ano letivo de 2023/2024, numa escola secundária localizada na Península de Setúbal, onde se procurou realizar atividades sobre as competências digitais dos alunos. Para isso, foi realizado um

¹ Realizada na ferramenta de pesquisa *Google*, com as palavras-chave “utilização de tecnologia nas escolas portuguesas”, limitando às notícias e ao ano de 2024.

² Contemplado no Plano de Ação para a Transição Digital de abril de 2020, prevê uma forte capacitação digital dos docentes, um desenvolvimento digital das escolas e a disponibilização de recursos digitais.

questionário, seguindo o enquadramento do projeto ySKILLS, para apurar o que os alunos declaram saber e realizadas tarefas para o demonstrarem.

Procura-se explorar as vantagens e desvantagens da utilização da tecnologia digital nas aulas da disciplina de História. Com este fim, apresenta-se, numa primeira parte, um breve enquadramento teórico sobre a relação do digital com o Ensino da História e são, posteriormente, problematizados o conceito da desordem de informação e de “nativos digitais” e especificados termos como o de cidadania digital. Por fim, será feita uma reflexão sobre a transformação digital do ensino, especificando a disciplina de História e explorando os resultados do questionário realizado.

1. Um breve enquadramento teórico: as competências digitais no Ensino da História

A relação entre a disciplina de História e o digital não é nova. As primeiras tentativas acontecem no final de 1980, em países anglo-saxónicos (Alves, 2021). Porém, esta integração não foi homogénea e acabou por perder relevo em alguns contextos, para retornar a sua intensidade no início da segunda década do século XXI (*idem*).

Todavia, o caso português é singular, já que a ligação entre o ensino

da História e as tecnologias digitais foi precoce. Exemplo disto foi o *Encontro sobre História e Informática*, realizado em 1988 pela Associação de Professores de História (APH). O evento procurava a reflexão sobre a integração de tecnologias digitais no ensino de História, revelando uma perceção do potencial que estas ferramentas poderiam trazer à disciplina, já que se trata de uma área de conhecimento com conteúdos de alta complexidade para os alunos (Dias-Trindade, Carvalho, 2019).

Desta forma, a tecnologia foi, desde cedo, entendida pelos professores do ensino básico e secundário como um recurso de apoio pedagógico que permitiria auxiliar os alunos na desconstrução e compreensão dos conteúdos lecionados (Alves, 2021; Dias-Trindade, Carvalho, 2019). Estas ferramentas permitem combater as dificuldades associadas à natureza provisória da História, nomeadamente as múltiplas interpretações de um mesmo acontecimento e fomentar a capacidade de análise crítica ao criar conexões mais dinâmicas e significativas entre o passado e o presente (Dias-Trindade, Carvalho, 2019).

Para este trabalho, optou-se pela conceptualização dos investigadores do projeto ySKILLS, devido à adequação à faixa etária dos alunos com quem trabalhei e por se tratar de um projeto de investigação atual.

Este projeto conta com 16 parceiros de 13 países, avaliando as competências digitais de jovens com as idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos (Helsper et al., 2020; Smahel et al., 2023). A definição atual de competências digitais refere-se ao conjunto de competências técnicas e críticas para a utilização segura e eficaz das tecnologias digitais (*idem*). Contudo, este termo pode não coincidir com conhecimentos digitais, aparecendo então o de literacia digital que subentende ambos (conhecimento e competências). Assim, são distinguidos quatro domínios necessários para uma utilização em segurança da *internet*, sendo eles: tecnológico e operacional; navegação e processamento de informação; comunicação e interação; criação e produção de conteúdo (Smahel et al., 2023).

As competências digitais podem ser funcionais (compreensão de funcionalidades técnicas e capacidade de as usar) ou aspetos críticos (reflexão sobre os impactos das suas ações ou como certos conteúdos são produzidos) (Ponte et al., 2024).

Deste modo, para este trabalho decidiu-se focar no domínio da navegação e processamento de informação, já que este domínio é utilizado, muitas vezes, na disciplina de História, especialmente na pesquisa e

avaliação de fontes, enfatizando a habilidade de navegar e avaliar criticamente as mesmas, evitando a desinformação.

2. O contexto: da desordem de informação ao mito dos “nativos digitais”

O que entendemos por desordem de informação corresponde a um termo abrangente que engloba outros tantos como desinformação, informação incorreta e má informação. Este diz respeito a um dos grandes desafios da sociedade contemporânea – compreender se a informação a que temos acesso é verdadeira, ou não. A disciplina de História tem uma ligação muito especial com este conceito, já que historicamente está ligada à deteção e desconstrução de narrativas falsas e fraudes (Kelly, 2016).

Para melhor entender o contexto de desordem de informação é necessário especificar o que se entende por desinformação, informação incorreta e má informação. O primeiro corresponde ao conteúdo criado com informação falsa de propósito e com o intuito de prejudicar alguém ou alguma entidade (Wardle, Derakhshan, 2020). Quando a informação é partilhada, torna-se em informação incorreta, muitas vezes transmitida pelos indivíduos sem que estes tenham o conhecimento ou

a perceção de que é falsa. Por fim, a má informação descreve informação correta, mas partilhada com fins prejudiciais (*idem*). Exemplo disto foi a fuga de informação sobre os endereços eletrónicos da candidata Hillary Clinton, aquando da eleição de 2016, com o intuito de a difamar.

Com o avançar digital a que assistimos estes termos vão também ganhando novos significados devido à proliferação de *sítios web* que partilham estes “factos alternativos”, tornando cada vez mais difícil distinguir a verdade da mentira (Melro, Pereira, 2019).

Apesar de a desinformação não ser um fenómeno novo, já que ao longo do tempo, regimes autoritários e movimentos políticos utilizaram panfletos e propaganda para manipular narrativas históricas e divulgar informações falsas, a diferença está na rapidez e amplitude com que as informações são transmitidas *online* (Kelly, 2016). As motivações para a criação deste tipo de conteúdos prendem-se, essencialmente, com motivos de influência política e remuneração financeira mediante *clickbait*s (Melro, Pereira, 2019). As *fake news*, apesar de não serem criadas seguindo normas editoriais, tentam assemelhar-se para tentarem constituir um fator de credibilidade, tornando ainda mais difícil de averiguar a veracidade da informação.

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

A necessidade de reforçar o combate à divulgação de desinformação obriga a esforços conjuntos entre empresas de tecnologia, *media* e os governos, apostando sobretudo na educação, dotando a população de mecanismos para conseguirem lutar contra a desinformação diária a que está sujeita. Apesar da criação de mecanismos de *fact-checking*, estes também podem conter vieses, levando à necessidade de, em contexto escolar, munir os alunos de ferramentas que os auxiliem na identificação de desinformação. Isto revela-se ainda mais preocupante por termos uma ideia preconcebida de que eles têm uma aptidão inerente

para a tecnologia por crescerem a utilizá-la.

A partir desta preconceção surge o termo de “nativos digitais”, que define os alunos nascidos no final do século XX (Prensky, 2001). Esta definição entende que estes “represent the first generations to grow up with this new technology” (*idem*, p. 1). A principal premissa é de que estes estudantes são atualmente “falantes nativos” da linguagem digital, já que a utilizam diariamente.

Contudo, este termo tem sido amplamente criticado, exatamente por este subentender que todos os jovens são peritos em tecnologia digital (Helsper, Eynon, 2010). Apesar de lidarem diariamente com ela, isto não garante que estes saibam utilizá-la de uma forma crítica, algo comprovado por estudos empíricos como o ySKILLS (Ponte et al., 2024). Helsper e Eynon (2010), defendem que o facto de os alunos dizerem que utilizam a *internet*, não significa que entendam o que aprenderam com a sua utilização (ou que essa aprendizagem seja a mais correta). Devido a esta problemática surge a necessidade de estes alunos serem reeducados para um uso proveitoso das suas competências digitais.

3. Cidadania digital – a necessidade de reeducar os nossos jovens

É exatamente com base no facto de os alunos utilizarem a *internet*, mas nem sempre que forma ética e crítica, que surge o conceito de cidadania digital. Este compreende o conjunto de competências, conhecimentos e atitudes precisas para uma participação responsável, ética e crítica na sociedade digital (Ribble, 2015). Subentende um uso consciente das tecnologias digitais, respeitando direitos e deveres dos indivíduos e promovendo inclusão, segurança e responsabilidade social (*idem*). Segundo Ribble, a cidadania digital pode ser dividida em nove dimensões: acesso digital, transações digitais, comunicação digital, literacia digital, etiqueta digital, lei digital, direitos e responsabilidades digitais, saúde e bem-estar digital e segurança digital. Cada uma destas dimensões corresponde a questões que os alunos devem ter o pleno domínio para utilizar a *internet* de forma segura, ética e cívica, mitigando os riscos.

A escola acaba por ter um papel central no desenvolvimento da cidadania digital, já que permite que os alunos sejam dotados de competências que vão além do mero uso técnico destas tecnologias. Como sublinha o Quadro de Competências Digitais para os Cidadãos (Lucas

et al., 2022), os jovens deverão ser capacitados para pesquisarem informações, comunicarem eficazmente, criarem conteúdos, garantirem segurança digital e resolverem problemas no contexto do ambiente digital (Batista, Brito, 2020).

4. A transformação digital no Ensino

Ao consultarmos legislação portuguesa deparamo-nos com um intuito inicial de uma modernização tecnológica das nossas escolas, sobretudo com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, que aprovou o Plano Tecnológico da Educação (PTE), procurando essencialmente “o reforço das qualificações e das competências dos Portugueses [...] indispensável para a construção da sociedade do conhecimento em Portugal” (Resolução n.º 137/2007 da Presidência do Conselho de Ministros, 2007, p. 6563).

Desde então é conhecido todo o esforço pela evolução das infraestruturas escolares para dotar os alunos e professores de equipamentos digitais, sobretudo com a atribuição de *Kits digitais*, mas também com a realização de variadas iniciativas nacionais e internacionais com o intuito de fomentar as competências digitais de alunos e professores, especialmente desde a pandemia COVID-19. Porém, parece existir

igualmente uma certa preocupação com a introdução destas tecnologias no quotidiano educacional. Prova disso é a orientação do Ministério da Educação, publicada em setembro de 2024, sobre a utilização de *smartphones* no espaço escolar, recomendando a proibição ao 2.º ciclo de escolaridade. Outro é o Projeto-Lei 330/XVI/1, que pretende promover uma escola sem ecrãs nos primeiros níveis de ensino, alterando a Lei n.º 51/2012, que aprova o Estatuto do Aluno.

4.1. Aprender e ensinar História: além da memorização e da factologia

Aprender História no século em que vivemos implica um novo paradigma educacional, que envolve novos conjuntos de competências, entre elas, as digitais (Graça et al., 2021). A disciplina de História caracteriza-se pela sua complexidade, pela multiperspetiva e pelo carácter dinâmico, sendo uma área de conhecimento em constante evolução (Dias-Trindade, Carvalho, 2019). Estas características, específicas da disciplina, levam à necessidade de estratégias pedagógicas que motivem os alunos e facilitem a obtenção de conhecimento. Um dos desafios no ensino de História é a confusão entre “História-ciência” e “História-ação”, já que a palavra “História” tem vários significados linguísticos. Surge a necessidade de que os nossos alunos entendam

que existe diferença entre a História enquanto disciplina científica e as “estórias” que ouvem quotidianamente (*idem*). Superar estas problemáticas implica adotar a abordagem de “compreender o presente através do passado” e “o passado através do presente”, reconhecendo a interligação entre os dois, sem comprometer a objetividade (*idem*, p. 99). O ensino de História deverá centrar-se na reformulação contínua de questões que conectem o passado e o presente, indo além da memorização de datas para promover a efetiva compreensão crítica das interconexões históricas, já que só assim os alunos entenderão realmente os conteúdos ensinados (*idem*).

A literatura defende a introdução de metodologias como a aula-oficina, que coloca o aluno no papel do historiador. Esta abordagem introduzida por Isabel Barca (2004), considera o processo histórico dinâmico e interpretativo, permitindo aos alunos desenvolverem uma consciência histórica. Este último refere-se à capacidade de o indivíduo se situar temporalmente, relacionando o passado, presente e futuro (Graça et al., 2021; Kelly, 2016). São identificados quatro tipos de consciência histórica: a tradicional (a orientação é assente em tradições e moralidade); a exemplar (atribui ao passado uma lição); a crítica (a História rompe a continuidade) e a ortogenética (entende que

a mudança é um elemento que gera sentido ao passado) (Graça et al., 2021). Desenvolver esta competência muito específica desta disciplina leva a pensar historicamente e desenvolver conceitos metahistóricos como significância histórica, mudança e permanência, empatia histórica, evidência histórica, multiperspetiva histórica, entre outros (*idem*). É aqui que a introdução do digital pode facilitar no desenvolvimento destas competências, algo verificado desde cedo pelos professores, como é exemplo o evento da APH supramencionado. Apesar de existirem outras metodologias que possibilitem colocar o aluno no centro do seu processo de aprendizagem, considera-se que a utilização das tecnologias digitais facilita bastante. Em vez de o professor estar no papel de destaque no momento de aprendizagem, os alunos passam a ter uma aprendizagem mais ativa e participativa. A História é também feita por eles, já que são eles quem explora múltiplas perspetivas, analisa fontes e cria interpretações próprias. Isto leva a uma maior autonomia do aluno, mas também a uma compreensão mais aprofundada e crítica da disciplina, necessitando, não obstante, de apoio do professor (Graça et al., 2021; Kelly, 2016).

4.2. Do analógico ao digital: vantagens e desvantagens da utilização da tecnologia

A integração do digital pode abrir portas a um enriquecimento do processo educativo, mas é também um desafio. É um equívoco assumir que as tecnologias vêm resolver todos os problemas da educação – até porque não vêm, nem são capazes disso (Dias-Trindade, Carvalho, 2019).

A problemática assenta em conseguir conciliar as tecnologias digitais com estratégias pedagógicas inovadoras, capazes de promover ambientes de aprendizagem ricos e adaptados às necessidades dos alunos, já que eles deverão ser o nosso foco.

Entre as principais vantagens da utilização da tecnologia, destaca-se a individualização do ensino, já que é mais facilmente ajustada às necessidades e ritmos de cada aluno, conhecida como uma aprendizagem *just-for-me*. Este modelo fomenta a descoberta, a interação e a comunicação, colocando os alunos como protagonistas do seu processo de aprendizagem (*idem*). Isto contribui para uma maior motivação dos alunos e autonomia, tornando este processo mais prático e atrativo, já que os alunos têm um papel ativo na construção do seu

conhecimento. As tecnologias digitais permitem o acesso a uma plenitude de recursos, que quando integrados adequadamente, poderão enriquecer o ensino. Para terminar, Dias-Trindade e Carvalho (2019), apontam que a utilização das tecnologias leva a um maior interesse e assiduidade, melhorando a sua relação com a escola e, consequentemente, o desempenho escolar.

Não obstante, é também necessário falar sobre os problemas desta utilização, nomeadamente, a *tecnofobia* e a resistência de alguns professores, que demonstram receio, ou falta de competências, para utilizar as tecnologias eficazmente (Dias-Trindade et al., 2021). Como observado por Dias-Trindade e colegas (2021), a maioria dos docentes utiliza ferramentas digitais para preparar aulas, mas não em contexto de aula, muitas vezes limitando-se a apresentações *PowerPoint*, que pouco diferem dos acetatos introduzidos na década de 60 (*idem*). Alguns dos argumentos do corpo docente para esta relutância é a pressão para cumprir as *Aprendizagens Essenciais* dos vários anos de escolaridade e disciplinas e o aumento de tarefas burocráticas, a indisciplina e falta de controlo dos alunos, criando desafios e exigindo negociação e regras claras sobre como os dispositivos devem ser utilizados (Dias-

Trindade, Carvalho, 2019). De igual forma, as condições e infraestruturas são insuficientes, pois embora tenham sido implementados projetos para equipar as escolas, problemas como a falta de capacidade de rede de *internet*, equipamentos obsoletos ou em número insuficiente persistem, dificultando a integração plena das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Por fim, o uso excessivo de tecnologias digitais pode ter impactos negativos na saúde mental e física dos alunos, como alertado por Ribble (2015), levando à necessidade de os docentes equilibrarem o incentivo ao uso do digital com alertas sobre os seus potenciais perigos.

Para Kelly (2016) parece não existir tempo suficiente para realizar a transição para novas formas de ensinar potencializadas pelas novas tecnologias, mas paralelamente esta transição parece ser já tardia. Isto deve-se, sobretudo, à disparidade entre a informação dada pelos professores (na sua maioria em manuais escolares ou em formato físico) e aquela procurada pelos alunos (*online*). Isto resulta numa aprendizagem autónoma, já que os alunos acabam por recorrer à fonte de informação com a qual estão mais familiarizados, mas essa procura é sem controlo do professor e muitas vezes com possíveis erros científicos, visto que os alunos a procuram de forma acrítica por não terem

as competências necessárias (*idem*). Assim, cabe a nós, enquanto professores, entender como os nossos alunos procuram informação e como os ajudar neste processo.

5. Principais resultados do questionário

Este questionário foi realizado em momentos distintos nas três turmas da Prática Supervisionada, com base no questionário do ySKILLS. O questionário era composto por perguntas fechadas sobre a caracterização individual e o acesso dos alunos à *internet*, e posteriormente, com pequenas tarefas, de resposta aberta e fechada, relacionadas com as competências de navegação e processamento de informação.

Apesar de não ser o ideal, só foi possível realizá-lo em contexto de sala de aula numa das turmas, devido à incompatibilidade de horário. Assim, para as restantes duas turmas, o questionário teve um carácter optativo, ficando ao encargo dos alunos de responderem-no em casa.

O universo de estudo seria de 80 alunos, sendo 69% raparigas e 31% rapazes. Contudo, só foram obtidas 36 respostas, contabilizando uma taxa de resposta de 45%. Não obstante não corresponder à totalidade do universo estudado, considera-se uma taxa satisfatória para a investigação. As idades da amostra recolhida variam entre os 17 e os 19

anos e relativamente ao género contabilizamos que 67% são raparigas e 28% rapazes, percentagens semelhantes às do universo.

Tabela 1. Tabela descritiva da amostra

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

5.1. Acesso à *internet*

Foi questionado aos alunos quanto ao acesso à *internet* e que dispositivos utilizavam e com que frequência. No que concerne a primeira, a esmagadora maioria afirmou ter acesso, já que somente 3% não tem efetivamente conexão. No caso dos dispositivos verificou-se que corresponde ao relatório do ySKILLS, um estudo longitudinal sobre outros alunos portugueses de uma faixa etária semelhante (Ponte et al., 2024).

O telemóvel prevalece como o dispositivo utilizado diariamente, já que 89% afirma fazê-lo e nenhum aluno afirmou nunca o utilizar. Não houve discrepâncias consoante o género, já que ambos utilizam o

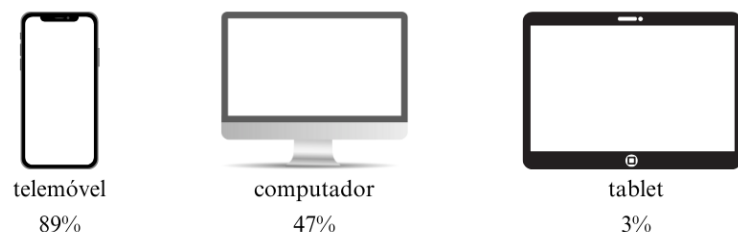
smartphone frequentemente.

Contrariamente, o *tablet* e o computador têm menos uso diário. O computador continua a ser utilizado por 47% dos alunos diariamente, mas já existem 3% dos alunos que nunca o utiliza. No que diz respeito à utilização do computador, parece existir uma prevalência dos alunos mais novos na sua utilização diária, já que 58% dos alunos com 17 anos utilizaram diariamente o computador, contrariamente aos alunos com 19 que contabilizam 17% dos alunos que o utilizam diariamente. Quanto ao género, também existe uma prevalência das raparigas que contabilizam 78% dos alunos que utilizam o computador diariamente e os rapazes 27%.

Relativamente à utilização do *tablet*, a maioria nunca o utiliza (63%) e somente 3% utiliza-o diariamente. Quando cruzando com a idade e género, os resultados divergem, fruto também de existirem mais raparigas nesta amostra do que rapazes. Portanto, 81% dos alunos que nunca utilizam este dispositivo são raparigas, mas também são só raparigas quem o utiliza frequentemente, já que os rapazes só o utilizaram algumas vezes ou nunca. Já no caso da idade, os alunos com 18 anos são quem mais utiliza este dispositivo.

Figura 1

Acesso diário à internet por dispositivos



No que concerne o tempo passado *online*, e quando questionados diretamente sobre algo relacionado com a escola, dizem-nos que passam entre 3 a 7 horas ou mais, já que os dados são dispersos. Contudo, o valor com percentagem maior é o de 3 horas, com 22% dos alunos a afirmarem passarem esse tempo, logo seguido por 6 horas com 19%, sendo que em ambos os casos prevalecem os alunos com 17 anos. Por fim, somente 3% afirmou passar menos do que 2 horas por dia na *internet* em assuntos relacionados com a escola, sendo curiosamente um

aluno mais velho.

Relativamente à cobertura de *internet* na escola, a maioria diz que nunca teve problemas de acesso (36%), mas uma percentagem significativa (19%) diz ter tido problemas “muitas vezes”, algo que também foi experienciado no decorrer do estágio.

5.2. O domínio de Navegação e Processamento de Informação

No que diz respeito a este domínio, 41% dos alunos que responderam ao questionário demonstraram grande confiança na escolha de palavras-chave corretas em pesquisas *online*, contudo os seus resultados em algumas das tarefas ficaram abaixo do espetável.

Apesar de numa primeira tarefa de pesquisa sobre o realizador de um filme, 86% conseguirem dar a resposta correta, 3% deram a resposta errada e 8% outra resposta³. Quando questionados como responderam a esta pergunta, 58% afirma que a mesma apareceu com a lista de resultados da pesquisa e 17% não se recorda. É igualmente importante mencionar que 11% destes alunos utilizou somente o Google, sem abrir nenhum *sítio web*, 6% a Wikipédia e 6% a Cinemateca.

³ Uma vez que se optou por uma resposta aberta, alguns alunos deram respostas diferentes do que

foi perguntado, daí a necessidade de criar esta categoria.

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

Não obstante, noutra pergunta em que se procurava saber em que ano foi atribuído o primeiro Globo de Ouro em Portugal, só 22% conseguem responder corretamente e 53% responderam com a data dos *Golden Globes*, demonstrando a falta de consideração de outros limitadores de pesquisa, como o espacial.

No que diz respeito à limitação temporal nos motores de busca, revelou-se que 28% dos alunos não conseguiram fazê-lo, e 50% afirma ter encontrado menos de 100 resultados, o que parece irrealista tendo em conta que o resultado ronda os 15 000⁴. Alguns alunos identificam igualmente valores muito discrepantes entre 100 e mais de 25 000. Assim, apesar de efetivamente 34% dos alunos afirmar que não o sabe fazer, o teste aplicado faz entender que serão muitos mais do que

aqueles que o afirmaram. Quando questionados como consideraram este intervalo de tempo, 39% não o considerou, 31% simplesmente introduziu o intervalo na barra de pesquisa e só 28% utilizou as ferramentas de pesquisa do Google, contrastando com a percentagem de alunos que afirmou saber fazê-lo (50%).

Para terminar, 69% destes alunos afirmou saber detetar quando um *sítio web* é de confiança. Quando solicitados para ordenar o *sítio web* do menos fiável para o mais fiável entre a Wikipédia, a RTP Ensina, um blogue pessoal, uma publicação do Facebook e a Infopédia, a classificação foi a seguinte:

⁴ Valor relativo a uma pesquisa realizada após a construção do questionário, em maio de 2024.

Tabela 1. Classificação pelos alunos dos *sítios web* menos fiáveis⁵

<i>Sítio web</i>	Percentagem de alunos que considerou menos fiável
Facebook	50%
Wikipédia	30%
RTP Ensina	8%
Infopédia	6%
Blogue pessoal	3%

Desta forma, a maioria dos alunos detetou que o Facebook é o local menos fiável para encontrar informação, a par da Wikipédia com 30%. Nesta primeira seleção, só 3% escolheram à partida um blogue pessoal, mas é de destacar que 8% denominou a RTP Ensina como uma fonte não confiável de informação.

Reflexões finais

A preconceção de que estes alunos são já “nativos digitais” com competências inatas para a utilização da *internet* de forma segura pode ser um discurso perigoso, especialmente com a evolução e propagação de desinformação *online*. Para isso, é importante alertarmos os nossos alunos para os riscos da *internet*, apostando numa cidadania digital.

Não obstante, a utilização desta tecnologia deve ser usada com dois pesos e duas medidas, já que apesar de trazer benefícios para alunos e professores, pode igualmente ser prejudicial. É importante continuar a dotar os nossos alunos de mecanismos para conseguirem identificar a informação de confiança, sobretudo num ambiente educacional. Se queremos formar futuros cidadãos conscientes das suas escolhas e com sentido crítico, este escrutínio também deverá passar pela *internet*, já que esta não está isenta desse exercício, nem por professores, nem por alunos.

Isto revela-se especialmente pertinente na disciplina de História, sobretudo quando pensamos *onde e como* os nossos alunos procuram a

⁵ Estes resultados dizem respeito à percentagem de alunos que colocou os *sítios web* supramencionados em primeiro lugar na ordenação do menos fiável ao mais fiável.

informação para, por exemplo, os trabalhos que realizam. Existe uma pertinência em auxiliar os nossos alunos a identificar o verdadeiro do falso, mas também a encontrar informação de forma mais eficaz. Se observarmos os resultados do questionário, podemos afirmar que a maioria não sabe utilizar as ferramentas adequadas para limitar a sua pesquisa (quer temporal, quer espacial), apesar de afirmarem sabê-lo fazer, o que se revela preocupante. De igual modo, embora identifiquem corretamente algumas fontes de informação menos fiáveis, como o Facebook e a Wikipédia, continuam a utilizá-las para a realização de trabalhos, com destaque para a última. Posto isto, não obstante todas as problemáticas a que o ensino está sujeito, e da escassez de tempo e recursos, estas questões são também importantes de se ter em conta quando avaliamos os nossos alunos. Afinal, como podemos esperar um bom resultado num trabalho de investigação quando a pesquisa de informação para o mesmo já vem, à partida, corrompida?

Referências Bibliográficas

- Alves, D. (2021, maio). Ensinar Humanidades Digitais sem as Humanidades Digitais: um olhar a partir das licenciaturas em História. *Revista EducaOnline*, 15(2), 5–26.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica* (pp. 131–144). CIED.
- Batista, S., Brito, R. (2020). Literacias digitais no contexto escolar. In Cristina Ponte (coord.), *Nós na rede - ambientes digitais de crianças e jovens* (pp. 55–72). Almedina.
- Dias-Trindade, S., Carvalho, J. R. (2019). História, tecnologias digitais e mobile learning: ensinar História na era digital. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Dias-Trindade, S., Ferreira, A., Moreira, J. (2021). Panorâmica sobre a história da Tecnologia na Educação na era pré-digital: a lenta evolução tecnológica nas escolas portuguesas desde finais do século XIX até ao início do ensino computadorizado. *Praxis educativa*, vol. 16.
- Dias-Trindade, S., Carvalho, J. R. d., Carvalho, A. A. (2016). O uso de Tablets e do iTunes U na aprendizagem em História. In *Educação Histórica: perspectivas de investigação nacional e internacional* (pp. 91–108). CITCEM.
- Graça, V., Solé, G., Ramos, A. (2022). O Desenvolvimento da consciência histórica na Era digital: um estudo com alunos de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. In M.A. Schmidt, I. Barca (orgs.), *Pensamento Histórico e Humanismo* (pp. 69-85). WAS Edições.
- Helsper, E. J., Eynon, R. (2010). Digital natives: where is the evidence? *British Educational Research Journal*, 36(3), 503–520. <http://www.jstor.org/stable/27823621>
- Helsper, E. J., Schneider, L. S., van Deursen, A. J. A. M., van Laar, E. (2020). The youth Digital Skills Indicator: Report on the conceptualisation and development of the ySKILLS digital skills measure.
- Kelly, T. M. (2016). *Teaching History in the Digital Age*. The University of Michigan Press.
- Lucas, M., Moreira, A., Trindade, A. R. (2022). *DigComp 2.2: Quadro europeu de competência digital para cidadãos com exemplos de conhecimentos, capacidades e atitudes*. UA Editora.

<https://doi.org/10.48528/4w7y-j586>

- Melro, A., Pereira, S. (2019). Fake or not fake? Perceptions of undergraduates on (dis)information and critical thinking. *Media Studies*, 10(19), 46–67. <https://doi.org/10.20901/ms.10.19.3/SUBMITTED>.
- Ponte, C., Batista, S., Marôpo, L., Castro, T., Kubrusly, A., Garcia, M., Matos, T. (2024). *Literacias digitais de adolescentes portuguesas*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa.
- Prensky, M. (2001, outubro). Digital Natives. Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 2-6.
- Presidência do Conselho de Ministros (2007). Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007. *Diário da República*, 1.ª série, 6421-6423. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/137-2007-642198>.
- Ribble, M. (2015). Digital Citizenship in Schools: Nine Elements All Students Should Know. ISTE.
- Smahel, D., Mascheroni G., Livingstone, S., Helsper, E., van Deursen, A.J.A.M., Tercova, N., Stoilova, M., Georgiou, M.A., Machackova, H., Alho, K. (2023). *Theoretical Integration of ySKILLS: Towards a New Model of Digital Literacy*. ySKILLS.
- Wardle, C., Derakhshan, H. (2020). Understanding Information disorder. *First Draft News*.

Nota curricular

Ana Sofia Martins Mendes é licenciada em História (2017-2020) e Mestranda em Estudos de Educação (desde 2020) e em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (desde 2022) pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa. Os seus interesses de investigação incluem o Ensino de Alunos com Deficiência, Educação Inclusiva, Competências Digitais e Ensino de História.