

UNIVERSIDADE ABERTA



Aplicação de dois protótipos para *mobile* e *blended learning* no ensino-aprendizagem da(s) História(s) do Cinema em Moçambique:
Um Estudo de Caso no Ensino Superior

Diana Moreira Duarte Manhiça

Relatório de Projeto
Mestrado em Comunicação Educacional e Média Digitais

fevereiro 2021

UNIVERSIDADE ABERTA



Aplicação de dois protótipos para *mobile* e *blended learning* no ensino-aprendizagem da(s) História(s) do Cinema em Moçambique
- um Estudo de Caso no Ensino Superior

Diana Moreira Duarte Manhiça

Relatório de projeto

Mestrado em Comunicação Educacional e Média Digitais

Relatório de Projeto orientado pelo
Professor Doutor José Manuel Emiliano Bidarra de Almeida

2021

We shape our tools, and thereafter our tools shape us.

John Culkin

We think not only with our brain but also with our eyes and ears, nose and mouth, limbs and torso. And when we use tools to extend our grasp, we think with them as well.

Nicholas Carr

Resumo

A disseminação de artefactos tecnológicos e de recursos *online* como ferramentas pedagógicas é uma realidade nas salas de aula e nos processos de ensino no mundo desenvolvido. No entanto, a mesma realidade tem tardado a integrar-se em certos contextos económicos e culturais, por motivos vários, apesar da existência de políticas nacionais e outras diretivas. Este relatório descreve a aplicação de dois protótipos de recursos pedagógicos - utilizando TIC, ambientes presenciais e *online* e dispositivos móveis - para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e a co-construção curricular de uma disciplina de história, num curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual, em Moçambique. Foi utilizado um modelo de trabalho *blended learning* e recorreu-se a um grupo de trabalho criado na rede social Facebook como meio privilegiado para melhorar a comunicação, a difusão e a partilha dos conhecimentos construídos de forma colaborativa, a partir da sala de aula. Os protótipos basearam-se em processos de pesquisa bem definidos: 1) o registo audiovisual de entrevistas para criação de uma base de dados do tema histórico e 2) um jogo sério para auto-avaliação e consolidação de conhecimentos.

Palavras-chave: *blended learning*, *mobile learning*, *flipped classroom*, construção colaborativa de conhecimentos, artefactos tecnológicos.

Abstract

The dissemination of technological artifacts and online resources as pedagogical tools is a reality in classrooms and teaching processes in the developed world. However, the same reality has been slow to integrate into some economic and cultural contexts, for various reasons, despite the existence of national policies and other directives. This report describes the application of two prototypes of pedagogical resources - using ICT, both online and classroom environments and mobile devices - conceived to facilitate the teaching-learning process and the curricular co-construction of a history course, in a graduate Film and Audiovisual course, in Mozambique. A blended learning work model was used, resorting to a work group created on the Facebook social network, as a privileged means to improve the communication, diffusion and sharing of knowledge built in a collaborative way, from within the classroom. The prototypes used well defined research processes for 1) the audiovisual recording of interviews to create a historical thematic database and 2) a serious game for self-evaluation and consolidation of knowledge.

Keywords: blended learning, mobile learning, flipped classroom, collaborative construction of knowledge, technological artifacts.

Agradecimentos

Ao meu filho, o nativo digital que me acompanha mesmo quando não se apercebe.

Aos meus familiares e amigos que estiveram sempre presentes e apoiaram as minhas escolhas.

Aos cineastas, pesquisadores e técnicos do cinema em Moçambique que motivaram o sentido dos meus projetos de pesquisa histórica, com especial carinho para aqueles recentemente desaparecidos.

Aos professores e mentores que, ao longo de diversas aprendizagens, me conduziram aos objetivos profissionais e académicos que defini.

À tecnologia e modelos de ensino que me permitiram perseguir a obtenção de grau à distância.

À jovem *start-up* Champier e seus programadores que colaboraram no desenvolvimento dos protótipos de forma voluntária.

À Emília Nhaguilunguane, que transcreveu as entrevistas realizadas.

À minha mãe, que reviu as transcrições facilitando a minha leitura.

À instituição de ensino superior, docentes e diretores de curso que acreditaram no valor do projeto proposto, o receberam, e com ele colaboraram.

Aos estudantes que participaram de forma motivada e crítica nesta experiência curricular.

Índice Geral

Resumo	v
Abstract	vi
Agradecimentos	vii
Índice Geral	ix
Índice de Quadros	xii
Índice de Gráficos	xiii
Índice de Figuras	ixv
1. Introdução e contexto	17
1.1. Questão Central e Objetivos de Investigação	19
1.1.1. Objetivo Geral	21
1.1.2. Objetivos Específicos	21
1.2. Metodologia de Investigação Utilizada	22
1.2.1 Diagnóstico	23
1.2.2 Construção e Implementação da intervenção	24
1.2.3 Instrumentos de recolha e análise de dados	24
1.2.3.1. Pesquisa Bibliográfica	25
1.2.3.2. Entrevistas Exploratórias	26
1.2.3.3. Questionários	27
1.2.3.4. Diários Áudio e/ou Audiovisuais	28
1.2.3.5. Observação Direta	28
1.2.4 Avaliação	29
1.3 Organização do Relatório	30
2. Cinema em Moçambique - História e Educação	32

2.1. História do Cinema em Moçambique e História Oral	34
2.2. O Cinema e a Educação, em Moçambique	36
2.2.1. Cinema nos manuais de História do ensino geral	36
2.2.2. A Licenciatura em Cinema e Audiovisual.....	37
2.3. Do projeto Museu do Cinema em Moçambique ao desenho e implementação da Oficina - ensino e (co)construção da História.....	38
3. Recursos Digitais na Educação em Moçambique	40
3.1 Enquadramento teórico da problemática e o contexto de Moçambique	40
3.2. Recursos digitais em <i>blended learning</i> , <i>mobile learning</i> e <i>flipped classroom</i>	48
4. O Estudo de Caso	55
4.1. Caracterização dos sujeitos	56
4.2. Os protótipos - conceção, processos de desenvolvimento e recursos informáticos utilizados.....	61
4.2.1 Quiz Museu do Cinema.....	62
4.2.2 Oral History App	67
4.3. Utilização dos protótipos em sala de aula e estudo autónomo	72
4.4. O uso do Facebook no contexto da Oficina.....	81
5. Considerações Finais.....	95
5.1. Discussão de resultados e observações para futuro desenvolvimento.....	95
5.2. Reflexões finais - sucessos e fracassos	97
Bibliografia	100
Anexos.....	111
Anexo I – Entrevista Preparatória Docente 1	111
Anexo II – Entrevista Preparatória Docente 2	130
Anexo III – Entrevista Preparatória Programador Quiz	147

Anexo IV – Entrevista Preparatória Programador Oral History	157
Anexo V – Questionário Inicial	168
Anexo VI – Questionário Final	177
Anexo VII – Excerto de vídeo de apresentação das aplicações na exposição anual do projeto Museu do Cinema, em Maputo, 2017.....	188
Anexo VIII – Vídeo de apresentação da aplicação Oral History App	188
Anexo IX – Vídeo de apresentação da aplicação Quiz Museu do Cinema	188
Anexo X – Tabela de posts do Facebook	189

Índice de Quadros

Quadro 4.1 - Comentários dos estudantes sobre a percepção de relevância do uso de jogos educativos digitais no Questionário Inicial	74
Quadro 4.2 - Comentários dos estudantes sobre a percepção de relevância do uso de jogos educativos digitais no Questionário Final.....	76
Quadro 4.3 - Percepção dos estudantes sobre a relevância do uso da aplicação Oral History App.....	78
Quadro 4.4 - Blocos temáticos, datas e número de posts no grupo do Facebook.	86
Quadro 4.5 – Resumo de formas de melhorar a interação, com base nos comentários dos estudantes, feitos no grupo do Facebook	91

Índice de Gráficos

Gráfico 4.1 – Distribuição dos inquiridos por género.....	56
Gráfico 4.2 – Distribuição dos inquiridos por origem geográfica.....	57
Gráfico 4.3 - Tempo médio de estudo semanal	58
Gráfico 4.4 - Tipologia de conteúdos digitais usados nos dispositivos móveis.....	59
Gráfico 4.5 - Utilização de conteúdos digitais pelos docentes.....	59
Gráfico 4.6 - Utilização de redes sociais pelos docentes.....	60
Gráfico 4.7 - Comparação entre as redes sociais identificadas como sendo utilizadas para o estudo-aprendizagem	61
Gráfico 4.8 - Utilização de jogos digitais pelos docentes	73
Gráfico 4.9 - Perceção de relevância na utilização de jogos digitais pelos estudantes antes da realização da Oficina.....	74
Gráfico 4.10 - Perceção de relevância na utilização de jogos digitais pelos estudantes depois da realização da Oficina	75
Gráfico 4.11 - Propriedade dos dispositivos usados para acesso ao grupo do Facebook ..	84
Gráfico 4.12 - Tipo de dispositivos usados para acesso ao grupo do Facebook	85
Gráfico 4.13 - Tipo de interação dos estudantes no Facebook.....	88
Gráfico 4.14 - Índice de motivação para o uso do grupo do Facebook.....	90

Índice de Figuras

Figura 4.1 – Exemplo de modelo de escolha múltipla.....	64
Figura 4.2 - Exemplo do modelo de duas imagens para optar.....	65
Figura 4.3 - Exemplo do modelo de puzzle de letras.....	65
Figura 4.4 - Página de entrada na aplicação.....	70
Figura 4.5 - Página individual de entrevista.....	70
Figura 4.6 - Página individual de entrevista com opções vídeo, áudio e texto.....	71
Figura 4.7 - Screenshot dos dados de novembro de 2020.....	82
Figura 4.8 – Screenshot da página inicial do grupo do Facebook.....	83

1. Introdução e contexto

A introdução da tecnologia no quotidiano das populações está diretamente associada ao desenvolvimento, tendo “o movimento de globalização promovido pelas tecnologias criado novas exclusões económicas e sociais, fazendo surgir uma ideia de injustiça” (Fonseca e Amaral, 2017). Como afirma Cadima, “a revolução das TIC nos últimos quinze anos é quantitativa e assimétrica, provedora do agravamento das desigualdades no presente ecossistema digital (...) com os benefícios económicos e sociais da internet disponíveis apenas para uma minoria da população do mundo.” (Cadima, 2017). Estimativas globais indicam que cerca de 90% da população em países de baixa renda continua a não ter acesso *online*.

Em Moçambique, dados do Instituto Nacional de Comunicações de Moçambique, o número de cidadãos com dispositivos móveis tem vindo a aumentar nos últimos 10 anos, inversamente ao custo dos serviços. Isto não significa que a cobertura da rede seja homogénea, nem que todos possuam telemóveis de última geração, mas é demonstrativo de uma tecnologia mais acessível e usada no quotidiano. As estatísticas públicas de 2017 (INE, 2017) indicam que apenas 6,6 % da população utiliza a internet, sendo 78,5% desses utilizadores residentes nas zonas urbanas, encontrando-se 47% desse total na província e cidade de Maputo, e apenas 1% da população tem acesso à internet fixa de banda larga.

Quer o governo quer a sociedade moçambicanos reconhecem a baixa qualidade e alcance do ensino público e entendem a necessidade de ações para implementar as estratégias já desenhadas, entre as quais o recurso às TIC e aos dispositivos móveis (MINED, 2012a; 2012b). Nas universidades africanas em geral (Trust Africa, 2015; a4ai, 2017) existem planos para a integração dos dispositivos móveis no ensino, mas o acesso é ainda limitado e os custos considerados não acessíveis.

As mudanças tecnológicas e sociais amplificadas no começo do século XXI e associadas ao desenvolvimento da internet, vieram colocar novos desafios e oportunidades aos educadores, instituições e estudantes/aprendentes, quer nos vários níveis de ensino do sistema formal, quer na educação informal e não-formal, como complementares (Gohn, 2006). A velocidade a que estas mudanças ocorrem gera novas

questões no processo educativo. Processos de readaptação vêm tendo lugar, nas últimas duas décadas, entre estudantes, docentes, e na estrutura dos sistemas educativos e metodologias introduzidas - vejamos como exemplo as rápidas mudanças implementadas forçosamente, no contexto do COVID -19, em todo o mundo.

Aos profissionais de educação passaram a exigir-se uma série de novas competências digitais. A UNESCO publicou, em 2009, as primeiras diretrizes de implementação de padrões de competência em TIC para professores segundo as quais, estes devem ser capazes de “estabelecer o ambiente e preparar as oportunidades de aprendizagem que facilitem o uso da tecnologia pelo aluno, para aprender e se comunicar.” (UNESCO, 2009). Destas orientações iniciais saíram a grande maioria das atuais políticas e estratégias de implementação.

Hoje, os estudantes/aprendentes, na sua grande maioria nativos digitais (Prensky, 2001), adquirem parte dessas competências no seu quotidiano social, e muitas vezes chegam ao espaço formal de educação com hábitos de utilização da tecnologia mais atuais do que os da maioria dos professores.

Mas a tecnologia não garante a aprendizagem. Uma das atuais mudanças prende-se com o acesso ao conhecimento, anteriormente centralizado na figura do professor/mestre e nas instituições por este representadas, e o atual modelo de partilha, construído diariamente na rede, de forma participativa, no qual colaboram outras instituições, entre as quais os museus.

Considerando a experiência da investigadora e a revisão da literatura específica (Moura, 2010, 2015; Sharples et al., 2006; Bates, 2015; Carvalho, 2015; Gressinger et al., 2014) os jovens possuem e utilizam, diariamente, dispositivos móveis pessoais com acesso à *internet* e tipos variados de recursos digitais - incluindo audiovisuais e jogos - mas existe ainda carência de estudos contextualizados sobre a sua integração no ensino formal. Assim, procuramos introduzir nesse contexto, ferramentas digitais produzidas para a educação não-formal do serviço educativo de um projeto museológico¹, acompanhando

¹ As ferramentas utilizadas durante este projeto foram desenvolvidas em 2017 para o serviço educativo do projeto Museu do Cinema em Moçambique, no contexto do qual a investigadora desenha recursos e ações de caráter educativo e de comunicação.

o processo em que o conhecimento produzido no mundo exterior invade o espaço escolar (Gohn, 2006).

O projeto de intervenção educativa propôs-se complementar a oferta curricular do curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual, de uma instituição pública moçambicana de ensino superior, no formato de oficina semestral² na qual se motivava a co-construção discente dos conteúdos curriculares, oferecendo colaboração para a construção de uma unidade curricular de História(s) do Cinema em Moçambique (HCM)³.

O modelo de implementação e utilização dos protótipos - em *mobile* e *blended learning*, dentro e fora da sala de aula – foi escolhido para fomentar a construção colaborativa e cooperativa de conhecimento, na qual a investigadora/docente desempenhou o papel de moderadora procurando construir, organizar e criar com os alunos, situações de aprendizagem significativa, seguindo o paradigma que orienta o trabalho docente para a utilização de ferramentas que ajudem na organização e realização dos princípios pedagógicos.

1.1. Questão Central e Objetivos de Investigação

Acreditamos que a introdução de recursos e dispositivos móveis nas atividades letivas no Ensino Superior em Moçambique carece de estudos exploratórios que permitam entender as perceções, facilidades e dificuldades dos sujeitos utilizadores – docentes e discentes.

Ao longo da pesquisa constatamos que são ainda poucos os estudos científicos sobre a introdução de dispositivos móveis e *mobile learning* no ensino formal moçambicano (Caetano, 2016; Zavala, 2016; Maulano, 2016; Choo, 2013) e que grande parte deles dedica a atenção à questão da utilização de TIC, enquanto fim em si (Jerónimo, 2014; António et al., 2012; Maleane, 2012), desse modo justificando a pertinência da atual proposta.

² A Oficina foi intriduzida como uma das UC fundamentais em substituição de outra UC para a qual não existia docente contratado.

³ Ao longo deste relatório será usado HCM sempre que nos referirmos a História(s) do Cinema em Moçambique.

Apesar de uma análise da legislação nacional para a educação (MINED, 2012) permitir identificar estratégias para a inclusão tecnológica em contexto formal, a realidade mostra que a utilização dos dispositivos móveis ainda não foi integrada no ensino-aprendizagem. As diretivas internacionais definem os principais benefícios do *m-learning* e do *b-learning*⁴, propondo uma série de linhas orientadoras, entre as quais se destaca a capacitação docente, a promoção do potencial da tecnologia educativa e a criação de conteúdos (UNESCO, 2012; Scott, 2015).

“Nas grandes ações identificadas, estão incluídas a diversificação e flexibilização na oferta educativa através de diferentes modalidades, e a revisão e atualização curriculares.” (MINED, 2012, pp.42).

“(…) enquanto ferramenta de aprendizagem, (o uso das TIC na sala de aula) é chave para a melhoria da qualidade do ensino e para a transformação gradual do paradigma de aprendizagem (…).” (MINED, 2012, pp. 51).

Seguindo essas orientações, uma desejável mudança de paradigma (MINED, 2012) para modelos participativos construtivistas (Moura, 2011; Vasconcelos e Mazi, 2017) e conetivistas (Siemens, 2005; Ravenscroft, 2011) permitirá envolver profissionais não académicos e discentes na co-construção (Tarouco et al., 2005) de conteúdos curriculares para uso pedagógico, contribuindo para uma aprendizagem centrada nas suas necessidades e motivações.

Segundo Carl Rogers (citado por Moreira, 1999) o professor é um facilitador, o aluno o fator condicionante do ensino e a instituição, o canal de expressão onde o conhecimento é compartilhado.

O papel do professor passa assim por reconhecer e facilitar os diversos aspetos do processo de cada aluno tendo em conta a natureza cognitiva, afetiva e psico-motora, e

⁴ Serão usadas as expressões *m-learning*, para designar *mobile learning* e *b-learning*, para designar *blended learning*.

uma série de princípios da aprendizagem, que valorizam o ato de “aprender a aprender” (Rogers, 1969 citado por Moreira, 1999; Tolentino e Taddei, 2010). A perspectiva “experencial” deste modelo requer um conjunto de atitudes do facilitador que reforçam as relações interpessoais, facilitam a aproximação entre docentes e estudantes, e entre estes e a realidade estudada, resultando numa “aprendizagem significativa” (Rogers, 1969 citado por Moreira, 1999, pp.147).

A possibilidade de conhecer como estes sujeitos percebem as implicações que a introdução e o uso destas ferramentas e recursos têm na motivação (Moura, 2010, 2015) para o ensino-aprendizagem, levou-nos a colocar a seguinte **questão de partida**: "Como percebem e vivenciam os estudantes e docentes o processo de utilização e co-construção de conteúdos para *mobile* e *blended learning* no ensino-aprendizagem da(s) história(s) do cinema em Moçambique? ”

1.1.1. Objetivo Geral

Partindo da pergunta acima, indicamos três objetivos gerais da pesquisa realizada:

1. Desenhar e implementar, no curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual de uma universidade de Maputo, uma oficina interdisciplinar semestral para o ensino-aprendizagem de conteúdos da(s) HCM, concebida em torno da utilização de dois protótipos de aplicativos móveis, previamente desenvolvidos (ver Capítulo 4).

2. Compreender as percepções e opiniões dos estudantes e docentes, sobre as expectativas, intenções de uso, motivações e facilidades e dificuldades no uso dos dispositivos móveis e dos protótipos, como recursos de complemento à aprendizagem tradicional.

3. Com base no trabalho desenvolvido pelos alunos e nas suas reflexões, identificar ajustes funcionais e novos conteúdos a introduzir nos dois protótipos.

1.1.2. Objetivos Específicos

Por sua vez, foram definidos cinco objetivos específicos do projeto:

- a) Identificar os conteúdos sobre a(s) HCM lecionados no curso e a metodologia de desenvolvimento curricular utilizada;
- b) Caracterizar os sujeitos, identificando os seus hábitos de utilização de TIC e dispositivos móveis no quotidiano e como ferramentas de ensino-aprendizagem, em sala de aula e no apoio ao estudo;
- c) Complementar a oferta curricular de conteúdos sobre a(s) HCM através da introdução e utilização de dois protótipos de aplicações móveis e de propostas pedagógicas de *m-learning*, *b-learning* e *flipped classroom*;
- d) Conhecer as facilidades e dificuldades dos sujeitos na integração e utilização dos dois protótipos;
- e) Conhecer as perspetivas e opiniões dos sujeitos perante a prática e a importância da co-construção de conteúdos;

1.2. Metodologia de Investigação Utilizada

O projeto de investigação “*Aplicação de dois protótipos para mobile e blended learning no ensino-aprendizagem da(s) História(s) do Cinema em Moçambique: Um Estudo de caso no Ensino Superior*” previa conceber, implementar e analisar uma ação didática suportada por dois recursos digitais móveis específicos, cujo desenvolvimento foi iniciado pela investigadora e uma equipa de dois programadores informáticos: o jogo *Museu do Cinema Quiz Game* e o acervo digital *Museu do Cinema Oral History*⁵, procurando utilizar estas aplicações como dinamizadoras e potenciadoras do processo de ensino-aprendizagem.

Trabalhou-se com uma abordagem metodológica de *Design Based Research* (DBR) (Anderson, 2005; DBR Collective, 2003), na qual a investigadora desempenhou um papel ativo. A DBR é definida como uma metodologia que opera em quatro fases: a exploração informada (*informed exploration*) ou diagnóstico, a implementação (*enactment*), a avaliação contextualizada (*contextual evaluation*) ou recolha e análise de dados, e a avaliação de impacto (*broader impact evaluation*).

⁵ Ver Capítulo 4.

Neste processo prevêem-se reformulações dos protótipos ao longo de um percurso de co-construção e desenvolvimento, que teve início com a observação dos recursos existentes, prosseguiu com a sua utilização, passou pela avaliação das aplicações, quanto às suas funcionalidades e impacto na motivação – satisfação e intenção de uso - e na aprendizagem, através de um processo reflexivo que culmina com a co-criação participativa de conteúdos (Tarouco et al., 2005).

Os dados recolhidos foram sustentados na observação direta, efetuada ao longo das aulas, nas atitudes e comportamentos dos alunos e docentes, e nos resultados práticos alcançados nas tarefas designadas, recorrendo ainda a outros instrumentos de recolha de dados como: questionários iniciais sobre os hábitos tecnológicos dos sujeitos e as suas expectativas; entrevistas exploratórias semi-estruturadas com docentes; anotações de campo ao longo da prática educativa; testemunhos individuais dos alunos em diário-áudio/vídeo⁶ (Quadri et al., 2007; Gibson, 2005); e trabalhos práticos de co-criação de conteúdos que resultaram das aprendizagens realizadas.

1.2.1 Diagnóstico

Esta fase envolveu os encontros de apresentação da proposta e reflexão conjunta com os responsáveis do curso, e encontros *ad-hoc* com docentes para identificar a sua expectativa, motivação e disponibilidade para a colaboração interdisciplinar. Estes encontros tiveram como objetivo entender a receptividade e a pertinência da intervenção, assim como desenhar a proposta inicial da oficina, adaptando-a à estrutura orgânica e ao calendário letivo, procurando sistematizar a perceção sobre os hábitos de uso de tecnologia nas atividades letivas da instituição.

⁶ Quadri et al. (2007) descrevem o uso de tecnologias de gravação áudio e vídeo como componentes integrantes de um processo de feedback avaliativo, no qual os alunos transmitem as suas perceções descrevendo-as num formato de diário-áudio ou diário-vídeo, opção que é feita pelo próprio estudante. “students also feel like their opinions are valued as they have the opportunity to get involved in informing institutional change by providing feedback” (Quadri et al., 2007, pp. 221). Por outro lado, Gibson (2005) realça a natureza dos vídeos como elementos narrativos “created within a research context that defines participants as members of a social category and as such can be considered a co-production between researcher and researched” (Gibson, 2005, pp.8)

Foi conduzida uma revisão da literatura, consultados outros estudos exploratórios realizados no contexto moçambicano sobre o uso de tecnologia em sala de aula, e solicitado acesso aos documentos orientadores do curso e ao repositório de monografias da instituição⁷.

Os dados que permitiram fazer uma caracterização inicial dos estudantes e do processo de admissão foram consultados no início do ano letivo, em meados de Fevereiro 2018.

1.2.2 Construção e Implementação da intervenção

Para a construção da oficina seguimos os modelos em uso na instituição, a duração prevista do semestre e a carga horária semanal das restantes oficinas do curso. Foram considerados os meios logísticos e técnicos necessários e eventuais custos, e contactada uma empresa para providenciar esse serviço⁸. Ainda sobre esta questão, colocou-se a hipótese de realizar a oficina num edifício localizado no centro da cidade mas verificou-se, posteriormente, não haver necessidade dessa medida.

A implementação, por seu turno, teve início no 1.º semestre de 2018, em março, apenas com uma turma do 3.º ano e, por esse motivo, com um número de participantes inferior ao que inicialmente prevíamos - 23 elementos, entre docentes e estudantes da Licenciatura de Cinema de uma instituição de Ensino Superior, em Maputo, Moçambique.

1.2.3 Instrumentos de recolha e análise de dados

Ao longo do projeto realizamos uma pesquisa mista na qual se pretendeu colher dados essencialmente qualitativos, mas optando por apresentar a sua interpretação com alguns elementos quantitativos.

⁷ Constatando-se que, sendo aquele o primeiro ano letivo em que foi lecionado o 4.º e conclusivo ano do curso, não existiam monografias da Licenciatura em causa, mas apenas artigos produzidos e publicados por docentes.

⁸ Em termos técnicos, procurámos confirmar a estabilidade do acesso à internet no campus, de modo a poder equacionar as necessidades e criar as condições para a realização das atividades da Oficina.

Relativamente aos objetivos propostos, seguimos processos de análise documental e análise de conteúdo das respostas produzidas, das observações realizadas e dos documentos/produtos que integram o *corpus* de dados recolhidos ao longo do desenvolvimento do projeto, para compreender o pensamento dos sujeitos.

Foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados. Realizada em primeira instância a pesquisa bibliográfica. Construídas e gravadas quatro entrevistas exploratórias semiabertas - com dois elementos da direção do curso e com os dois programadores informáticos que desenvolveram os protótipos. Desenvolvidos e apresentados dois questionários, um inicial e um final. Registadas observações em sala de aula no decurso da implementação da oficina, assim como, feito o levantamento das interações no Facebook. Por fim, foram solicitados os diários individuais, áudio ou audiovisuais (Quadri et al., 2007; Gibson, 2005), conforme a opção dos estudantes participantes.

De seguida apresentam-se algumas informações detalhadas sobre cada um dos instrumentos, dos dados que permitiram recolher, e da sua análise.

1.2.3.1. Pesquisa Bibliográfica

O trabalho de pesquisa bibliográfica concentrou-se em três áreas distintas. Por um lado, a fundamentação teórica do projeto, por outro, o contexto moçambicano - quer ao nível de dados sobre o uso da internet (em particular no ensino), quer das mais recentes políticas e estratégias para a educação (incluindo referências ao uso das TIC), e estudos anteriores, desenvolvidos em contexto local, por pesquisadores moçambicanos, sobre o uso de TIC e ferramentas digitais no ensino.

Sobre os últimos pudemos verificar que existe uma produção de investigação nesta área, embora ainda se possa considerar embrionária e, muitas vezes, concentrando-se no uso das TIC como fim em si.

No que diz respeito a dados de caracterização do contexto, procurámos e identificámos informação estatística sobre o acesso à internet e a dispositivos móveis, na população em geral e na população universitária, com alguma dificuldade. Pudemos confirmar que o acesso a dados móveis não se encontra ainda democratizado, nem ao

nível geográfico - o país é extenso e existem zonas rurais que ainda não possuem o acesso mais elementar à *internet* - nem em termos de qualidade de banda - muitos dos indivíduos que têm acesso a dados não o têm de forma ilimitada e têm restrições muito grandes quanto à largura de banda e estabilidade de fornecimento.

Assim sendo, e apesar das estratégias e políticas públicas no setor da educação preverem e acompanharem os mais recentes avanços e a mudança de paradigma que caracteriza o contexto internacional, a prática demonstra que as políticas ainda não saíram dos documentos para a realidade das instituições de ensino.

A fundamentação teórica concentrou-se também em dois eixos. O primeiro, diretamente relacionado com a componente curricular do Mestrado, sobre a utilização de tecnologias digitais e móveis no ensino, assim como sobre algumas das novas metodologias utilizadas e os novos paradigmas de educação. Mas para a elaboração deste relatório - e para a implementação do projeto a que faz referência - não podíamos igualmente deixar de fazer menção às atuais teorias historiográficas (Delgado, 2003; Jenkins, 2003) e aos avanços da história oral enquanto modelo de pesquisa e construção da narrativa histórica na era digital (Kaufman, 2012; Lambert e Frisch, 2013).

1.2.3.2. Entrevistas Exploratórias

Foram realizadas quatro entrevistas exploratórias cujas transcrições se podem consultar nos Anexos I a IV. Duas destas entrevistas foram realizadas com os docentes responsáveis pelo desenho curricular do curso de Licenciatura e pela tutoria da cadeira de História nele integrada. As outras duas foram realizadas com os programadores informáticos, e a sua análise constituiu parte do conteúdo do Capítulo 4.

Todas seguiram um guião prévio e foram conduzidas de forma semiaberta. Nas entrevistas com os docentes procurou-se conhecer o contexto da criação e o modelo curricular do curso de Licenciatura no qual se pretendia trabalhar. Ao entrevistar os programadores, o propósito era conhecer melhor as ferramentas informáticas e motivos

da sua escolha⁹, a experiência do próprio programador com ferramentas digitais na educação e as suas observações sobre os prováveis desafios da utilização dos protótipos desenvolvidos.

1.2.3.3. Questionários

Foram desenvolvidos dois questionários, que constituem os Anexos V e VI estruturados em grupos de questões mistas abertas, fechadas e de escolha múltipla.

Ambos foram impressos e preenchidos em sala de aula, com supervisão da docente/pesquisadora. Aos estudantes foi solicitado o consentimento informado. Uma vez que os inquiridos eram exatamente o mesmo grupo que o grupo do Oficina, foi feito um esforço para evitar uma baixa taxa de resposta (frequentemente relatada para muitos questionários *online*). Os temas das questões levantadas seguiram as tendências de outros estudos semelhantes, adaptados ao novo contexto. Autores como Gonzalez et al. (2016) apontam os temas mais frequentes relacionados com os impactos positivos do uso das redes sociais para a aprendizagem: colaboração, interação, satisfação e motivação. Além disso, indicam alguns impactos negativos a serem considerados: atenção / distração, privacidade e confiança.

O primeiro questionário foi aplicado no início da implementação da oficina. Organizado em cinco grupos de perguntas, numerados, I, II, III, IV e V, com um total de 44 questões, pretendeu caracterizar a turma e as suas práticas - individuais e no contexto da universidade - da utilização de recursos como a *internet*, dispositivos móveis, ferramentas e jogos digitais. O segundo, foi aplicado no final do semestre, estava organizado em seis grupos de perguntas, numerados, I, II, III, IV, V e VI, com um total de 47 questões, e teve como propósito identificar mudanças de perceção, atitudes e/ou comportamentos face à utilização dos mesmos recursos e ferramentas por comparação com as respostas ao primeiro questionário, colhendo adicionalmente, informação sobre a forma como os sujeitos encararam as experiências com o uso do *Facebook* e dos dois protótipos.

⁹ A escolha foi da total responsabilidade e autonomia dos programadores, apenas seguindo orientações das funcionalidades e futuros contextos de utilização.

O número de estudantes que respondeu a ambos os questionários foi de 17, representando 73,9% da turma.

A análise das respostas acompanha os capítulos em que se descreve o contexto de implementação da ação e os protótipos.

A aplicação dos questionários teve um aspeto menos positivo, relacionado com as questões elaboradas para cujas respostas segundo escala de Likert sobre o qual refletimos no Capítulo 5.

1.2.3.4. Diários Áudio e/ou Audiovisuais

Foi solicitado aos estudantes que gravassem, no seu próprio telefone ou utilizando os meios tecnológicos que estivessem ao seu dispor, um diário de reflexão individual sobre a utilização das diversas ferramentas, dos dois protótipos, do *Facebook*, e se manifestassem sobre a sua experiência individual, de forma geral, face à metodologia utilizada.

Os estudantes foram informados de que estes diários deveriam ser entregues no final do semestre e que a docente não verificaria os seus conteúdos antes da avaliação, de forma a garantir que as observações e reflexões individuais pudessem ficar livres de constrangimentos. Os estudantes eram ainda autónomos para optar entre a entrega em formato áudio ou vídeo.

No Capítulo 4 incluímos uma série de reflexões sobre a análise dos dados recolhidos através deste instrumento.

1.2.3.5. Observação Direta

As observações diretas feitas durante o semestre de 16 semanas foram registadas num caderno com comentários, permitindo-nos perceber os comportamentos gerais, evidenciando a necessidade de um período de adaptação quer aos protótipos, quer ao uso do *Facebook* em contexto educacional.

Todos os alunos já possuíam um perfil privado, o que facilitou o processo de inclusão no grupo do mas, de forma geral, alguns fatores se destacam como merecedores

de maior reflexão e investigação, particularmente, o estudo da curva de aprendizagem de adaptação às várias ferramentas - em especial a rede social - em ambiente de sala de aula.

1.2.4 Avaliação

A avaliação do projeto foi um processo que decorreu transversalmente às suas várias fases e se organizou em várias dimensões.

A avaliação diagnóstica incluiu a discussão e aprovação da proposta da oficina pela instituição, mas igualmente, a aprovação do Plano do Projeto de Mestrado pela Comissão Científica da UAb, que integrava já os dados recolhidos através das entrevistas exploratórias, intenções e expectativas.

Durante a implementação da oficina, consideramos que os instrumentos de recolha de dados seriam, também, instrumentos de avaliação formativa do projeto - quer as notas de campo, quer os diários-áudio/vídeo, fornecendo dados e questões que permitiram avaliar a própria ação interventiva.

No projeto em questão, a etapa de construção e desenvolvimento dos protótipos fora previamente realizada. Assim, o que se pretendeu conseguir durante a implementação foi um processo de validação/avaliação sobre o seu potencial de utilização em sala de aula e em mobilidade. Podemos assim considerar que, para além da avaliação do projeto (a oficina) estamos perante a avaliação dos produtos (os protótipos) e do processo de aprendizagem subjacente (envolvimento dos alunos e professores, atividades desenvolvidas, perceção dos envolvidos sobre e atitudes face ao processo).

A etapa de avaliação sumativa, inclui a aprovação e defesa deste relatório (externa) e todas as observações e reflexões nele incluídas (interna), que indicam o grau de consecução dos objetivos e metas traçados, e resumem as perceções de impacto da ação, por exemplo, ao nível da intenção de continuidade da oficina, e/ou da replicação do conceito¹⁰.

¹⁰ Esta aplicação pode começar por uma proposta de reutilização dos protótipos e reciclagem de conteúdos, a implementação de outras oficinas para outros cursos e/ou a criação de um Laboratório para o desenvolvimento de ferramentas digitais, na instituição.

Por fim, como indicadores sobre o grau de concretização e eficácia do projeto, verificamos a ocorrência de algumas da(s) mudança(s) acima descritas, como sejam, os comportamentos face ao uso de TIC no ensino e a motivação para o estudo, como potencial indicador de metas atingidas.

1.3 Organização do Relatório

Este Relatório de Projeto está organizado em cinco Capítulos.

No primeiro Capítulo introduzimos o tema e referimos o contexto geral, os objetivos, metodologia de investigação e instrumentos de recolha de dados, descrevendo a organização do relatório do projeto.

No segundo Capítulo, sustentando-nos na pesquisa bibliográfica, nas entrevistas exploratórias e na caracterização dos sujeitos, refletimos sobre Educação, Cinema e História no contexto moçambicano. Resumimos de forma muito breve os vários momentos da(s) História(s) do Cinema em Moçambique, destacando a perspetiva dos modelos e da evolução do ensino e da pesquisa - e abordando o conceito de História Oral na era digital -, enquanto elementos integrantes do processo de construção da própria narrativa histórica.

No terceiro Capítulo contextualizamos o marco teórico que informou o trabalho desenvolvido, desde os novos paradigmas da educação, às diretrizes internacionais e políticas nacionais moçambicanas para o uso de TIC. Procuramos caracterizar os conceitos e práticas de *blended*, *mobile learning* e *flipped classroom* e os referentes das competências digitais docentes que informam as metodologias aplicadas na oficina.

No quarto Capítulo descrevemos os dois protótipos, as tecnologias usadas, o contexto e o modelo de desenvolvimento seguido para a conceção e desenho, através da análise e referências obtidas nas entrevistas exploratórias com os programadores e da apresentação de imagens ilustrativas - *screenshots* - dos ambientes informáticos criados. No mesmo Capítulo referimos o uso da rede social *Facebook* como plataforma de comunicação e interação ubíqua (Weiser, 1991) e analisamos a proposta do discente

enquanto *prosumer* (Lima e Souza, 2010) no contexto da *web 2.0*¹¹. Os conteúdos sobre a interação no *Facebook* têm por base um artigo já apresentado e publicado em co-autoria, pela investigadora e o orientador (Manhiça e Bidarra, 2019).

Ao longo do relatório apresentamos e analisamos os dados recolhidos, com quadros de caracterização dos sujeitos e das suas expectativas, práticas e perceções, usando também a transcrição textual e apontando a recorrência de determinadas respostas nos questionários e nos diários.

Por fim, no quinto e último Capítulo são feitas as considerações finais, onde apresentamos um conjunto de observações para o futuro desenvolvimento da pesquisa, assim como algumas reflexões sobre sucessos e fracassos do projeto implementado.

¹¹ O conceito *web 2.0* foi popularizado em 2004 pela empresa O'Reilly Media e não se refere à atualização de especificações técnicas, mas à mudança na forma como utilizadores e desenvolvedores passam a encarar a rede, num ambiente de interação e participação.

2. Cinema em Moçambique - História e Educação

Even the most disinterested historian has at least one preconception, which is the fixed idea that he has none.

(Becker, C., 1932, pp.233)

Ao longo do século XX, enquanto a tecnologia e a arte do cinema davam os seus primeiros passos no continente europeu e norte-americano, o cinema chegava também aos territórios coloniais em África, pela mão de alguns empresários empreendedores, usado não só como forma de entretenimento, como também veículo de informação e ferramenta de educação e propaganda.

A História do Cinema é considerada um dos três grandes ramos dos estudos cinematográficos (Allen e Gomery, 1985), a par da Teoria do Cinema e da Crítica, como a sua dimensão temporal.

O conhecimento e reflexão sobre esta História permite conhecer melhor a arquitectura (a construção das primeiras salas de espectáculos), o comércio e a indústria (sistemas de importação e licenciamento de exibição), as assimetrias geográficas na exibição (cinema móvel), e várias questões sócio-culturais (enquadramento legal face ao sistema colonial, salas para “população nativa”, tipologia de filmes exibidos, participação da igreja católica no sistema de exibição, etc.).

No período de Luta de Libertação Nacional e imediatamente após a Independência, até à abertura ao sistema capitalista, no início da década 1990, o cinema/audiovisual ocupou o espaço vago por uma televisão inexistente. Com inspiração socialista, a criação do Instituto Nacional de Cinema (INC)¹² e a nacionalização das salas de cinema marcaram uma época em que a tecnologia permitia e era utilizada,

¹² O Instituto Nacional de Cinema foi criado em 1976 por portaria, como um dos primeiros atos do então Presidente Samora Machel. Esta instituição foi, até 1991 - quando sofreu um incêndio nas instalações de Maputo - reguladora, gestora, produtora e distribuidora de conteúdos audiovisuais no território moçambicano, controlada e gerida pelo Estado, através do Ministério da Informação.

essencialmente, como ferramenta de educação e propaganda, distribuída em todo o território nacional e para uma população maioritariamente analfabeta.

Após 1991 e o incêndio dos laboratórios do INC, o cinema passou progressivamente a ser gerido pelo setor privado e iniciou-se a ampliação da cobertura informativa pelos meios de comunicação de massas - rádio e televisão.

O Estado afastou-se da produção e da exibição cinematográfica e estas passaram a reger-se pelas leis do mercado, seguindo agendas internacionais impostas pelas necessidades de financiamento, mas continuando a apresentar-se como um meio educativo por excelência. É nessa época que surgem as primeiras produtoras independentes, e logo depois, a AMOCINE¹³.

No início do século XXI, as salas de cinema tradicionais começaram a encerrar ou a ser utilizadas para outros fins, entre os quais como lugares de culto religioso. A tecnologia havia evoluído para o sistema digital, tornara-se mais acessível e mais barata, e um número maior de jovens (e adultos) exercia funções profissionais ligadas a esta arte com aprendizagens que ocorriam, quase sempre, em contexto de trabalho. A formação certificada era inexistente e multiplicavam-se cursos de curta-duração promovidos por associações, festivais de cinema e profissionais independentes.

Em 2010 dois docentes¹⁴ de um recém-criado instituto superior com cursos nas áreas artísticas, são enviados para Cabo Verde onde participam numa pós-graduação *lato senso* em cinema. No seu regresso, iniciam a conceção do Curso Intermédio de Cinema e Audiovisual após consulta com os profissionais locais¹⁵ e redação do documento intitulado *Carta da Machava*, a partir do qual desenvolveram o programa curricular da Licenciatura, que viria a arrancar em 2015.

¹³ AMOCINE é a sigla que identifica a Associação Moçambicana de Cineastas, criada em 2004 por um grupo destes profissionais.

¹⁴ Ver Anexo I, entrevistas exploratórias.

¹⁵ Idem.

2.1. História do Cinema em Moçambique e História Oral

A História Oral ocorre com maior vigor nas sociedades onde houve movimentos de impacto e as mudanças estão relacionadas à construção de novas e múltiplas identidades.

(Malatian, 2012)

A investigação sobre a História e a estética do cinema feito em Moçambique é uma disciplina dominada por autores não moçambicanos. Pela sua relação histórica com Portugal durante o período colonial, os estudos desenvolvidos sobre os filmes produzidos e exibidos nessa época são maioritariamente, da autoria de investigadores portugueses e europeus.

E pelas as características socialistas e documentaristas que assumiu a produção no período imediatamente a seguir à Independência do país, os estudos desenvolvidos sobre o contexto e os filmes produzidos nessa época, são alvo do interesse de investigadores brasileiros e europeus.

Por estes motivos aparentes, e porque a redação da História, em Moçambique, ao longo das últimas quatro décadas, tem sido marcada por questões de natureza política, uma disciplina de História(s) do Cinema em Moçambique (HCM) não se desenvolveu no seio dos investigadores nacionais, nem fora nem dentro da academia.

Destacam-se assim autores como: Guido Convents, de origem flamenga, autor de “Os moçambicanos perante o cinema e o audiovisual” (2010); Maria do Carmo Piçarra, portuguesa, autora de “Salazar vai ao cinema” (2006); Ros Gray, inglesa, autora de vários artigos e o recente livro “Cinemas of the Mozambican Revolution: anti-colonialism, independence and internationalism in filmmaking, 1968-1991” (2020); Livia Apa e Paulo de Medeiros, editores de “Contemporary Lusophone African Film” (2020) e Carmen Tindó Secco, brasileira, organizadora de “Pensando o cinema moçambicano: ensaios” (2018) e “CineGrafias moçambicanas: memórias & crônicas & ensaios” (2019), assim como uma dezena de outros autores que publicam, regularmente, artigos sobre temas e questões de natureza histórica e estética, relativos ao cinema feito em Moçambique.

“A História Oral é uma prática e uma metodologia de investigação baseada na realização, tratamento e interpretação de entrevistas, visando essencialmente a rememoração do passado.” (Cardina, M., 2013, introdução)

Antes da evolução da tecnologia¹⁶ o permitir e dos profissionais da História demonstrarem interesse no uso de entrevistas, já a antropologia e outras disciplinas o faziam. Aplicada à História, o uso de entrevistas veio fortalecer a capacidade de completar o acervo de fontes disponíveis, utilizando as fontes orais tal como antes utilizava as fontes convencionais (textos e documentos), e permitindo documentar práticas e experiências antes ignoradas pela documentação escrita, favorecendo a problematização de questões relacionadas com subjetividade, memória e poder.

É corrente associar-se o início da História Oral, nas décadas de 1930 e 1940, ao surgimento dos gravadores áudio portáteis. Mas ainda hoje, em vários contextos e em particular no académico, é possível encontrar profissionais que questionam a legitimidade do recurso a estes testemunhos orais, que não são “descobertos” pelo historiador mas por sua iniciativa produzidos, um modo de olhar os sujeitos que desafia e questiona a prática historiográfica.

No âmbito da museografia, a recolha de testemunhos está na origem de grande parte da pesquisa, e todos os anos são recolhidos testemunhos de profissionais dos mais diversos submeteres do cinema.

Foi esta pesquisa e recolha, associada ao fato de o número de investigadores nacionais e o conjunto da literatura sobre o cinema em Moçambique serem reduzidos, que o projecto Museu do Cinema decidiu criar o acervo digital Oral History, cujo protótipo constituiu uma das ferramentas testadas neste Estudo de Caso.

¹⁶ O aparecimento do gravador de som sendoreferida como a mais relevante.

2.2. O Cinema e a Educação, em Moçambique

Para contextualizar de forma resumida a relação entre Cinema e Educação em Moçambique, na atualidade, que levou à implementação da Oficina de (co)-construção da(s) História(s) do Cinema em Moçambique objeto deste relatório, optámos por começar por apontar a total ausência de referências a esta arte/tecnologia nos manuais do ensino geral, da 10.ª à 12.ª classe. De seguida, procurámos descrever o contexto da criação do primeiro curso de Cinema e Audiovisual numa instituição de Ensino Superior nacional, com base na experiência da investigadora e na informação obtida nas entrevistas exploratórias realizadas com dois elementos da direção do curso. Como preparação para este projeto de mestrado, concluímos com uma breve contextualização do projeto Museu do Cinema, no sentido em que, como proposta educativa não-formal, desenvolveu atividades de extensão que proporcionaram uma relação com vários públicos escolares¹⁷, em cujo contexto se desenvolveram os dois protótipos de ferramentas educativas digitais usados na Oficina.

2.2.1. Cinema nos manuais de História do ensino geral

Analisados os manuais de História da 10.ª à 12.ª classe do ensino público moçambicano podemos verificar que o Cinema e o Audiovisual, definidos num sentido lato, estão totalmente ausentes de qualquer referência, quer como tecnologia, quer como arte.

A análise destes manuais deveu-se ao fato de considerarmos que o audiovisual, tendo sido utilizado no período pré e pós-independência pelo Estado socialista para fazer chegar a informação aos lugares mais recônditos do país - numa altura em que não existia televisão em Moçambique - poder constituir uma relevante fonte secundária de informação.

Por outro lado, como arte, no mesmo período e até aos dias de hoje, e considerando que existem referências à pintura, escultura e literatura - e alguns dos seus

¹⁷ O projeto Museu do Cinema em Moçambique realiza, desde 2016, anualmente, uma exposição e seminário públicos que recebem, como públicos preferenciais, estudantes de vários cursos superiores de instituições moçambicanas, entre os quais da Licenciatura na qual este projeto foi implementado.

autores mais emblemáticos - nos mesmos manuais, seria de esperar que existissem igualmente, referência ao cinema e seus derivados.

Podemos assim compreender parte do motivo pelo qual se pode verificar um desconhecimento acentuado dos títulos, nomes, épocas e principais acontecimentos da HCM por parte dos estudantes, no momento da sua admissão à Licenciatura em Cinema e Audiovisual.

2.2.2. A Licenciatura em Cinema e Audiovisual

O curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual foi criado em 2015, após um período de experimentação marcado pela realização de um curso intermédio e, tal como referido pelos docentes entrevistados (ver Anexos I e II), da necessidade identificada pela instituição de ensino superior artístico, considerando a importância atribuída ao cinema moçambicano no contexto internacional e a inexistência no país, de um modelo de formação reconhecido e certificado para os profissionais desta área. Esta formação emergiu num contexto em que, regularmente, acontecem vários cursos e *workshops* livres de curta-duração sem acreditação oficial, organizados por festivais de cinema, associações e profissionais independentes, maioritariamente na capital e ocasionalmente noutras zonas do país.

Segundo a informação fornecida pelos docentes entrevistados, a estrutura curricular da Licenciatura inclui as componentes teórica e prática, distribuídas entre quatro anos letivos, sendo o primeiro constituído por um tronco comum e os restantes por uma formação mais específica, com saídas para Produção e Realização. O curso graduou os primeiros licenciados em 2018, ano em que se implementou este projeto de Mestrado.

Quer na perspetiva dos estudantes quer dos docentes entrevistados, a componente prática e técnica do curso é frágil, quer por falta de equipamentos, quer por falta de docentes com competências específicas.

Quanto ao ensino da História do Cinema em Moçambique (HCM) o currículo do curso introduziu uma cadeira sobre este tema, pela primeira vez, em 2017.

Segundo os docentes entrevistados, que lecionam em conjunto esta unidade curricular, encontra-se estruturada em dois eixos, “um que tem a ver com as invenções tecnológicas e o outro que tem a ver com a arte”. Os docentes avançam ainda que: “como estamos a formar cineastas, devem conhecer a história do cinema” mas confessam que a componente de HCM no programa curricular é “bastante resumida”, considerando que não existe ainda “um princípio para o ensino da história do cinema moçambicano”.

2.3. Do projeto Museu do Cinema em Moçambique ao desenho e implementação da Oficina - ensino e (co)construção da História

O projeto Museu do Cinema surgiu em 2016, como resultado de uma série de atividades desenvolvidas pela produtora/fudadora do festival KUGOMA¹⁸ e inspiradas pelo seminário internacional realizado no âmbito do Dockanema¹⁹, em 2010. Um projeto da Associação Amigos do Museu do Cinema em Moçambique (AAMCM), criada para o efeito, com protocolos de colaboração com o atual Instituto Nacional das Indústrias Culturais e Criativas (INICC) e instituições de Ensino Superior em Moçambique e Portugal, entre as quais aquela onde se desenvolveu o projeto de Mestrado a que este relatório diz respeito, a AAMCM desenvolve atividades de pesquisa, serviço educativo e comunicação, que se materializam numa exposição e seminário internacional anuais²⁰, com *workshops* e residências artísticas de criação. Foi no contexto do serviço educativo do projeto Museu do Cinema que se desenvolveram os dois protótipos²¹ que serviram de base ao desenho deste projeto de Mestrado.

¹⁸ O KUGOMA é um fórum de cinema que se realiza anualmente, em Maputo, desde 2010, e foi co-fundado pela investigadora. Como parte das atividades deste fórum, a equipa realizou, em 2012 e 2013, várias ações de pesquisa e formação relacionadas com o arquivo de imagem em movimento e a História do Cinema em Moçambique. www.kugomashortfilms.org

¹⁹ O DOCKANEMA foi um festival internacional de cinema documentário de renome mundial, que teve lugar anualmente, em Maputo, entre 2003 e 2012, dirigido pelo produtor Pedro Pimenta que organizou, em 2010, um seminário internacional onde a investigadora teve o primeiro contato com grande parte dos investigadores e temas que informam este projeto.

²⁰ www.museudocinemamocambique.org

²¹ Ver Capítulo 4.

Considerando as questões anteriormente mencionadas, a inexistência de uma unidade curricular específica sobre História(s) do Cinema em Moçambique (HCM) na estrutura curricular da Licenciatura em Cinema e Audiovisual da instituição que oferece este curso²², e tendo em conta a relação pré-existente entre a investigadora e a instituição - como produtora cultural e ponto focal do projeto Museu do Cinema - propusemos à direção do curso a integração, a título experimental e como enriquecimento curricular, no ano letivo de 2018²³, da Oficina de (co)Construção da(s) História(s) do Cinema em Moçambique, no contexto do nosso projeto de Mestrado. Por opção da direção do curso, a oficina foi introduzida no currículo do 1.º semestre do 3.º ano, durante os meses de março a junho de 2018, com regularidade semanal.

A proposta foi apresentada com o envio do projeto de Mestrado à direção do curso, indicando que se seguiria uma metodologia de *blended learning*, até à data não utilizada pela instituição em nenhuma das cinco licenciaturas que oferece. Para tal, utilizaríamos a Sala de Informática disponível na instituição, e que é partilhada por vários docentes/turmas/unidades curriculares, seguindo um calendário de reservas antecipadas. Para a nossa oficina, cujas atividades presenciais decorreriam uma vez por semana, num período de três horas, solicitámos a reserva da sala para todas as sextas-feiras daquele semestre.

Ao contrário da expectativa inicial, nunca tivemos nenhum sobressalto com a reserva da sala e, apesar das assimetrias entre os sujeitos no acesso à *internet* para realização das tarefas à distância, nunca tivemos problemas com o acesso na sala de aula.

²² Existe uma unidade curricular no 1.º ano do curso que trata a História do Cinema no contexto universal e tem uma abordagem que privilegia a evolução tecnológica e a teoria do cinema.

²³ O ano letivo moçambicano inicia-se em fevereiro/março e o primeiro semestre termina em junho/julho.

3. Recursos Digitais na Educação em Moçambique

3.1 Enquadramento teórico da problemática e o contexto de Moçambique

Every era of technology has, to some extent, formed education in its own image.

(Sharples et al., 2006, pp. 222)

A sala de aula será, cada vez mais, um ponto de partida e de chegada, um espaço importante, mas que combina com outros espaços para ampliar as possibilidades de atividades de aprendizagem.

(Moran, 2004, pp.350)

O nosso projeto de Mestrado orientou-se pelo pressuposto dos benefícios da introdução da tecnologia na educação, reconhecidos pelos documentos oficiais moçambicanos (MINED, 2012) e pelas diretivas internacionais (UNESCO, 2013; Scott, 2015; Anderson, 2005; DBR Collective, 2003), e aprofundados numa literatura especializada cada vez mais abundante, sobre temas ainda recentes.

“Interaction with digital technologies is now commonplace among young people. However, mobile technologies still play only a minor role in education. When used appropriately, technologies can offer multiple forms of learning, rather than functioning as mechanisms to replace teachers.” (UNESCO, 2013, pp.8)

Com uma população essencialmente jovem – 25% entre os 15 e os 24 anos - mas com índices de frequência do ensino superior ainda baixos – dados de 2018 indicam menos de 300 mil estudantes matriculados (MCTESTP, 2018, INE, 2018) num país com mais de 28 milhões de habitantes -, a educação é indicada como uma das prioridades de governação , sem dúvida, do desenvolvimento, em Moçambique.

Segundo dados oficiais recentes do Instituto Nacional de Comunicações de Moçambique (INCM, 2017), o número de cidadãos com dispositivos móveis tem vindo a aumentar na última década, inversamente ao custo dos serviços. Isto não significa que a cobertura da rede seja homogénea, nem que todos possuam telemóveis de última geração, mas é demonstrativo de uma tecnologia mais acessível e usada no quotidiano.

Já os dados sobre o acesso à *internet* no continente africano e, em particular, nas universidades africanas (Trust Africa, 2015; a4ai, 2017; a4ai, 2019) permitem aferir que existem planos para a integração dos dispositivos móveis no ensino, mas que o acesso é ainda limitado, com uma população *online* de apenas 25%, para além de custos considerados não acessíveis.

Quer o governo quer a sociedade moçambicanos reconhecem a baixa qualidade do ensino público e entendem a necessidade de ações para implementar as estratégias já desenhadas, entre as quais o recurso às TIC e aos dispositivos móveis (MINED, 2012a; 2012b).

A revisão da literatura específica (Moura, 2010, 2015; Sharples et al., 2006; Bates, 2015, Carvalho, 2015, Gressinger et al., 2014) permite afirmar que os jovens possuem e utilizam, diariamente, dispositivos móveis pessoais com acesso à *internet* e tipos variados de recursos digitais, incluindo audiovisuais e jogos, mas que existe ainda carência de estudos contextualizados sobre a sua integração no ensino formal.

A introdução de recursos e dispositivos móveis nas atividades letivas, no ensino superior, carece de estudos exploratórios que permitam entender as perceções, facilidades e dificuldades dos sujeitos utilizadores – docentes e discentes -, sendo possível constatar que são poucos os estudos científicos sobre a introdução de dispositivos móveis e *mobile learning* no ensino formal moçambicano (Caetano, 2016; Zavala, 2016; Maulano, 2016; Choo, 2013), e que grande parte deles dedica a atenção à questão da utilização de TIC enquanto fim em si (Jerónimo, 2014; António et al., 2012; Maleane, 2012), justificando alguma pertinência da atual proposta.

Apesar de uma análise da legislação nacional para a educação (MINED, 2012) permitir identificar estratégias para a inclusão tecnológica em contexto formal, a realidade mostra que a utilização dos dispositivos móveis ainda não foi integrada no ensino-aprendizagem. As diretivas internacionais definem os principais benefícios do *m-learning*, propondo uma série de linhas orientadoras, entre as quais se destaca a capacitação de docentes, a promoção do potencial da tecnologia educativa e a criação de conteúdos (Unesco, 2012; Scott, 2015).

“Nas grandes ações identificadas, estão incluídas a diversificação e flexibilização na oferta educativa através de diferentes modalidades, e a revisão e atualização curriculares.” (MINED, 2012, pp.42).

“(…) enquanto ferramenta de aprendizagem, (o uso das TIC na sala de aula) é chave para a melhoria da qualidade do ensino e para a transformação gradual do paradigma de aprendizagem (…).” (MINED, 2012, pp. 51).

Seguindo essas orientações, uma desejável mudança de paradigma (MINED, 2012) para modelos participativos construtivistas (Moura, 2011; Vasconcelos e Mazi, 2017) e conectivistas (Siemens, 2005; Ravenscroft, 2011) permitirá envolver profissionais não académicos e discentes na co-construção (Tarouco et al., 2005) de conteúdos curriculares para uso pedagógico, contribuindo para uma aprendizagem centrada nas suas necessidades e motivações.

Segundo Carl Rogers (citado por Moreira, 1999) o professor é um facilitador, o aluno o fator condicionante do ensino e a instituição, o canal de expressão onde o conhecimento é compartilhado. O papel do professor passa assim por reconhecer e facilitar os diversos aspetos do processo educativo de cada aluno, tendo em conta a natureza cognitiva, afetiva e psico-motora, e uma série de princípios de aprendizagem, que valorizam o ato de “aprender a aprender” (Rogers, 1969 citado por Moreira, 1999; Tolentino e Taddei, 2010). A perspetiva “experencial” deste modelo requer um conjunto

de atitudes do facilitador que reforçam relações interpessoais, facilitam a aproximação entre docentes e estudantes, e entre estes e a realidade estudada, resultando numa “aprendizagem significativa” (Rogers, 1969 citado por Moreira, 1999, pp.147).

Muitos dos alunos de hoje interagem com tecnologias de informação e comunicação de forma criativa e colaborativa por meio de dispositivos móveis pessoais, como *smartphones* e *tablets*. A maioria vê-os como componentes fundamentais do mundo em que vive e está mais disposta a envolver-se no processo de contar uma história quando o resultado é apresentado como uma atividade multimédia (Frazel, 2010). Na verdade, esses utilizadores já contam as suas próprias histórias no *YouTube*, *Facebook* e muitas outras plataformas. Os educadores podem usar essas tecnologias para fomentar a aprendizagem, a criatividade e o entusiasmo dos alunos em áreas vinculadas ao currículo escolar, mas também em outras áreas do conhecimento. E ao publicar para um público geral, os utilizadores/alunos entendem que as atividades de autoria vão além da tarefa escolar e consideram que esta é uma ferramenta útil em muitos aspetos das suas vidas.

Ao rever a literatura sobre o assunto, encontramos várias definições de "aprendizagem com dispositivos móveis" (aprendizagem móvel). Por exemplo, a perspetiva de Sharples (2000), que a define como a aprendizagem que acontece “sem se limitar a um local fixo e aproveitando as tecnologias móveis”.

Se considerarmos a popularidade dos dispositivos móveis, percebemos que a maioria dos pesquisadores adotou essa definição, que se mantém válida desde o início do século XXI. Taxler (2005) define-a simplesmente, como o tipo de aprendizagem que é suportada por um dispositivo portátil e estimulada por meio do acesso à informação e gestão de conteúdos diversos, como texto, imagem, áudio, vídeo e animação.

A integração destes dispositivos em modelos pedagógicos é assumida, segundo o mesmo autor, como uma forma possível de aumentar a eficácia da aprendizagem e estes têm sido utilizados no passado em áreas curriculares como as línguas (Bomar, 2006, Patten & Craig, 2007, Shoemaker, 2007, Moura, 2010), a matemática (Lary, 2004), os estudos sociais, Royer & Royer, 2004, Vess, 2006) e as ciências (Roschelle, Penuel, Yarnall, Shechtman, & Tatar, 2005), Tinker, Horwitz, Bannasch, Staudt & Vincent, 2007).

Durante uma investigação realizada em 2009, na University of Wisconsin - Madison, descobriu-se a existência de padrões bem definidos no uso de dispositivos móveis por alunos (Bidarra, 2009), a saber:

- a aprendizagem móvel evolui em torno do ambiente social do indivíduo, e não na sala de aula (com compartilhamento de *podcasts*, imagens, textos e notas);
- as atividades de aprendizagem baseiam-se principalmente em recursos *online* e no contato com outras pessoas (muitas vezes devido ao trabalho académico em grupo);
- as redes colaborativas e o trabalho em grupo são um aspeto importante da interação móvel a qualquer hora, em qualquer lugar;
- a facilidade de publicar conteúdo *online* instantaneamente, incentiva os alunos a tornarem-se pesquisadores e autores de conteúdo;
- a capacidade de capturar, gravar e publicar multimedia facilmente transforma os alunos em produtores e críticos (por exemplo, interagindo no *Facebook* ou *YouTube*).

Atualmente, faz sentido considerar a integração da aprendizagem móvel em sistemas geridos pelos alunos, permitindo-lhes escolher ferramentas digitais, definir objetivos pessoais, controlar conteúdos e comunicar-se de forma autónoma. Na realidade, esses ambientes pessoais de aprendizagem já são compostos por vários elementos, que podem incluir redes sociais, mundos virtuais e ferramentas abertas (*Google Docs*, *Skype*, *YouTube*, etc.), interligando vários recursos de aprendizagem adequados aos contextos pedagógicos e competências a adquirir.

Neste ecossistema, o docente assume uma atitude de abertura ao conhecimento, procurando sempre construir com os seus alunos o sentido deste, organizando e criando situações de aprendizagem com novas tecnologias e avaliando-as de forma formativa; implicando-as em todas as etapas do processo; respeitando e valorizando as diferenças individuais; regulando todo o percurso formativo e; por fim, refletindo sobre a sua própria prática pedagógica. Por outro lado, deve possuir e desenvolver um conjunto de competências que requerem um leque de novas habilidades, conhecimentos e atitudes.

Muitos países desenvolvidos já definiram e adotaram o que consideram o conjunto de competências digitais docentes. (UNESCO, 2009, INTEF, 2017, Lucas & Moreira, 2018).

“Tanto os programas de desenvolvimento profissional em serviço quanto os futuros programas de preparação de professores devem fornecer experiências tecnológicas apropriadas em todos os estágios de treinamento.” (UNESCO, 2009, Introdução)

O fato de o ensino superior público moçambicano ainda não ter integrado, plenamente, o uso de ferramentas digitais e dispositivos móveis, apesar dos planos estratégicos favoráveis (MINED, 2012a; 2012b) e das diretrizes internacionais (UNESCO, 2013; Scott, 2015), levou-nos a pensar e propor este estudo de caso longitudinal, através da metodologia de pesquisa de desenvolvimento - design based research ou DBR - (Anderson, 2005; DBR Collective, 2003) implementando uma ação didática integrada no curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual, na qual dois protótipos de aplicações móveis foram objeto de utilização, reflexão crítica funcional e co-construção de conteúdos, para complemento do ensino-aprendizagem da(s) História(s) do Cinema em Moçambique.

A possibilidade de conhecer como os sujeitos perceberiam as implicações que a introdução e o uso destas ferramentas e recursos têm na motivação (Moura, 2010, 2015) para o ensino-aprendizagem, levou-nos a colocar a seguinte questão de partida: "Como percebem e vivenciam os estudantes e docentes o processo de utilização e co-construção de conteúdos para *mobile* e *blended learning* no ensino-aprendizagem da(s) história(s) do Cinema em Moçambique?"

Julgámos, por meio desta ação poder: a) contribuir com a produção de dados de natureza exploratória, essencialmente qualitativos, relativos às expectativas e percepções dos sujeitos sobre o uso de ferramentas e dispositivos móveis no ensino formal; b) contribuir para a co-construção de um currículo da disciplina em questão; e pelo seu

caráter reflexivo e práticas participativas, c) motivar para mudanças de atitude com respeito ao uso de tecnologia no ensino, na instituição.

Reconhecendo alguns dos principais benefícios e fraquezas do uso de tecnologias no ensino (UNESCO, 2013; Anderson, 2005; Bates, 2015; Sharples et al., 2016; Carvalho, 2015, Moran, 2004), procurámos desenvolver recursos digitais móveis informados pelas teorias construtivista e conectivista (Siemens, 2005; Vasconcelos e Manzi, 2017; Ravenscroft, 2011; Moura, 2011), identificando como objetivo da educação “promover os processos de crescimento pessoal do aluno na cultura do grupo a que pertence” (Moura, 2011, pp.148), e encarando o aluno como elemento ativo dessa construção de conhecimento que acontece, também, nas interações.

Assim, o nosso foco foi “não o estudante, ou a tecnologia, mas a interação entre ambos” (Sharples et al., 2006, pp.224) e as perceções do primeiro, numa abordagem que muda o papel do professor e fortalece a autonomia do aluno (Moura, 2011).

“A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio.” (Pelizzari, A. et al., 2002, p.38)

Segundo Vygotsky, o professor “é aquele que, detendo mais experiência, funciona intervindo e mediando a relação do aluno com o conhecimento (..) atuando como elemento de intervenção, de ajuda, (...) provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.” (Freitas, 2000 citado Neves e Daminai, 2006, pp.9). Neste sentido, a investigadora assumiu o papel de mediadora, conduzindo os estudantes para a pesquisa e a produção de conteúdos que construiriam conhecimento e aprendizagens significativas.

Recorrendo aos conceitos de ancoragem das teorias cognitivistas de Ausubel, pode dizer-se que há “um processo de interação por meio do qual conceitos mais relevantes e inclusivos interagem com o novo material, funcionando como ancoradouro, isto é, abrangendo e integrando este material e, ao mesmo tempo, modificando-se em função dessa ancoragem” (Moreira, A., p.152).

Desse modo, a aprendizagem significativa tal qual os autores definem, é um processo de aprendizagem “por meio do qual uma nova informação se relaciona com um aspeto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo”.

Ora, o que se pretendeu com implementação deste projeto, foi apresentar uma proposta de criação de um currículo de História(s) do Cinema em Moçambique (ver Objetivos) para que os estudantes possam relacionar informação e dados históricos e as memórias dos profissionais de cinema, com outras informações de carácter técnico e prático lecionadas no curso, valorizando os seus conhecimentos prévios e estimulando a capacidade de produzir novo conhecimento.

Por último, o trabalho foi informado pelos conceitos e práticas contemporâneos de uma “história oral digital” (Aberti et al., 200; Delgado, 2003; Jenkins, 2003; Lambert et al., 2013; Kaufman, 2012) - tendo em conta que a historiografia do Cinema em Moçambique é escassa, dispersa, e de autoria estrangeira (ver capítulo 2) - o que estabelece a necessidade para o desenvolvimento de conteúdos nacionais originais que possam ser utilizados para atividades pedagógicas.

“(…) we would do well to recognise and remember that the histories we assign to things and people are composed, created, constituted, constructed and always situated literatures.” (Munslow in preface to Jenkins, 2003, pp.XIV)

Em resumo, acreditamos que a pertinência da intervenção proposta pode ser encarada de duas perspetivas. A primeira, porque afirma e propõe práticas para o papel da Memória na valorização do Património Audiovisual, através da pesquisa e sistematização de conhecimento sobre a(s) História(s) do Cinema em Moçambique. A segunda, do ponto de vista da Educação e das Média Digitais, decorre: 1) da existência de um quadro legal e teórico que prevê e incentiva a reflexão crítica sobre a utilização das TIC na educação formal; 2) do grau de implementação dessas diretivas e estratégias nas instituições de ensino superior nacionais; 3) da escassez de intervenções e estudos

contextualizados; e 4) da necessidade de ampliar a oferta de conteúdos curriculares do curso de Licenciatura em Cinema.

3.2. Recursos digitais em *blended learning*, *mobile learning* e *flipped classroom*

Considerando que a aprendizagem tradicional se baseia amplamente na memorização de conhecimentos e na realização de atividades avaliativas, hoje é possível ver uma mudança, na qual jogos, simulações, ambientes virtuais e de realidade aumentada se tornaram plataformas ideais para a experimentação científica e para as mais variadas formas de aprendizagem (inter)ativa.

A relação entre tecnologia e pedagogia também mudou substancialmente, e deve ser considerada à luz dos últimos desenvolvimentos em tecnologias educacionais, que nos permitem romper com a tradição de uma educação diretiva, baseada exclusivamente no "manual recomendado", no professor como "fonte de conhecimento" e na observância de um "currículo estabelecido".

No entanto, verifica-se que o modelo pedagógico vigente nas universidades e escolas continua a ser essencialmente centrado no professor e baseado na comunicação unilateral. Essa prática vai contra a tese de que os alunos aprendem mais quando colaboram com professores e colegas no contexto de narrativas educacionais (Pachler & Daly, 2009).

Hoje, as evidências mostram que um novo modelo de educação em rede, centrado no aluno, personalizado e colaborativo está a emergir, e busca criar mecanismos por meio dos quais experiências únicas e ambientes ricos são estabelecidos (Shaffer, 2004). É importante também considerar que o discente se tornou um jogador ativo, capaz de expressar uma opinião crítica sobre o que vê, de selecionar o que deseja ver e de criar os seus próprios conteúdos. São inovações que decorrem do surgimento de uma nova sociedade, em rede, em constante interação, rápida nas decisões, globalmente informada e baseada na integração das diversas mídias digitais, com narrativas adequadas a este novo contexto (Oliva, Bidarra & Araújo, 2017).

Hoje em dia, os media digitais de apoio à aprendizagem adquirem múltiplas formas, em muitos casos com vantagens para o ensino baseado em projetos, por exemplo, utilizando *software* disponível para gravação e edição de som e vídeo, para tratamento e catalogação de imagens estáticas e para compartilhamento deste conteúdo. *Twitter* para mensagens rápidas e *Facebook* para todos os tipos de media em rede; sistemas de comunicação síncrona como o *Skype* (e mais recentemente o *Zoom*), interessantes para trabalhos de grupo e projeto; e mecanismos de pesquisa como *Google* ou *Bing*. Com todo esse suporte disponível, os alunos, individualmente ou em grupo, podem criar, editar, publicar, compartilhar, e comunicar, desde que haja tempo e oportunidade.

No contexto do nosso estudo de caso - um curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual - é muito frequente a utilização de *software* profissional para a produção de conteúdos pedagógicos, por exemplo, as suites *Adobe Premier* e *Final CutPro*, disponibilizadas pela instituição ou por um círculo mais amplo de amadores e profissionais. Também é frequente o uso de grupos de redes sociais para apoiar a comunicação, compartilhamento de informações e mensagens rápidas entre colegas e professores, sendo o *WhatsApp* o mais utilizado entre os jovens.

Embora as plataformas de *e-learning* representem hoje um investimento seguro para as instituições educativas, elas constituem um ambiente excessivamente fechado e, no contexto dos países em desenvolvimento, financeiramente desafiador para os orçamentos das instituições. Há, portanto, a necessidade de expandir esse ambiente por meio de redes sociais como (por exemplo) o *Facebook*, gratuitamente e oferecendo espaços que ampliem a sala de aula (Niu, 2017), mas com riscos e oportunidades para os processos educacionais (Gámez et al., 2015).

Alguns autores (Fogg et al., 2013) desenvolveram recursos para orientar os professores no uso dessas ferramentas na educação, descrevendo algumas das principais características do *Facebook* no aconselhamento à comunidade educacional. Outros (Gámez et al., 2015) identificam riscos e oportunidades, apresentando um “guia com recomendações e considerações” e indicando uma série de medidas de proteção de

dados, além de recomendações gerais para professores. No contexto do ensino superior em Moçambique, existe também um artigo de Gamito (2018) sobre a sua investigação realizada na Universidade Pedagógica de Maputo, que é o único trabalho que identificámos sobre a utilização da rede social no mesmo contexto.

“A failure to deliver affordable internet access will keep citizens offline and drive global inequality. The recent drops in data costs in some countries show what’s possible — it’s time for all governments to follow suit.” (A4AI, 2019)

Embora a exclusão digital esteja a diminuir à medida que a *internet* se torna mais barata e universal, muitos alunos não têm acesso ubíquo à *internet* - mesmo em sala de aula.

Para estes casos, e em países como Moçambique, a possibilidade da educação à distância (EaD) - modelo que oferece aos alunos a oportunidade de realizar programas de estudos externos fora dos espaços físicos das instituições, muitas vezes, até em países diferentes - não é uma realidade, para a maioria dos estudantes. Para além disso, muitas instituições ainda não dispõem de recursos financeiros e humanos para gerir plataformas de EaD.

Ao mesmo tempo, o número de vagas no ensino superior presencial em Moçambique é reduzido, com apenas 6% dos finalistas do ensino secundário a ingressar nas universidades (MCTESTP, 2019), traduzindo-se em menos de 300 mil estudantes.

Mas existem modelos híbridos, ou *blended learning*.

Considerámos a definição proposta por Fernandes J. (2015), segundo a qual *blended learning* é um paradigma de “ensino e aprendizagem fortemente impulsionado, no quadro europeu, pela Declaração de Bolonha e pela organização curricular que dela emana, assumindo por isso dimensões de carácter operacional e organizacional. Do ponto de vista teórico, radica na integração de uma matriz linear (educação presencial, centrada na diretividade do professor) e de uma matriz não-linear e não sequencial da

aprendizagem, promovida tanto pela hipertextualidade como pela conectividade relacional que a *internet* potencia. Do ponto de vista operacional, pressupõe um desenho explícito de um percurso de aprendizagem formal ancorado na flexibilidade espaciotemporal promovida pela componente *online* e na inclusão de uma componente presencial em formato de aula tradicional ou de sessão de socialização. As componentes enunciadas (*online* e presencial) são passíveis de variação percentual”.

Estes modelos, que conjugam e combinam práticas de educação à distância com o modelo de aula presencial, frente a frente (Siemens & Dawson, 2015) com características que variam num *continuum* entre interação completamente presencial e interação completamente à distância podem, entre outros, criar oportunidade para que mais vagas abram no ensino superior.

Juntando características da interação direta, com presença física do professor e do aluno, ao mesmo tempo permitem algum controlo deste último sobre o tempo, o lugar e ritmo de estudo, através da integração de atividades à distância - utilizando ferramentas da *web 2.0* e tecnologias de software social de comunicação bidirecional - síncrona e/ou assíncrona -, o compartilhamento e organização do conhecimento, e a construção de relações sociais (Anderson, 2008), alterando as noções do que, atualmente, constitui o conceito de distância. Nesse sentido se apresenta a possibilidade de que se conjuguem os benefícios de ambas.

“Essentially, all selected studies concluded that in situations where the students experienced BL instruction, whether it was in an online course with some additional f2f time, or whether it was mostly an f2f course with some online time, student academic achievement was higher than that of students who experienced a fully f2f or fully online learning mode.” (Siemens & Dawson, 2015)

Algumas das eventuais explicações para esta constatação têm a ver com o facto de o *blended learning* envolver tempo adicional, recursos instrucionais específicos e

elementos que incentivam a interação entre os discentes, qualquer um destes podendo contribuir para explicar ganhos de desempenho atribuídos a este método.

Mas a tecnologia por si só não implica resultados positivos. Uma noção contestada há várias décadas, com Clark (1983) argumentando que são as práticas instrucionais e não o meio de entrega que mais influenciam o processo de aprendizagem. Na verdade, com a evolução tecnológica recente, é natural que a grande maioria das práticas se tornem *blended*, num ou noutro grau.

No nosso caso, utilizámos uma das formas mais comuns no *blended learning* - a *flipped classroom* ou aula invertida - em que os alunos são apresentados ao conteúdo online em casa e praticam o trabalho na sala de aula, com o apoio de um professor e / ou colegas, invertendo os papéis tradicionais para cada espaço, usando alguns dos cenários mais comuns de aula invertida, como sejam, a introdução de um tema a ser debatido posteriormente em sala de aula, através da partilha prévia de textos e/ou vídeos cujo primeiro contato os estudantes estabelecem em casa, voltando à sala de aula com perguntas e algum conhecimento prévio.

Usando esta metodologia o aluno é incentivado a mostrar características de autonomia, como sejam, um grau mais elevado de responsabilidade, iniciativa e auto-monitorização, próprias da EaD mas, e acima de tudo - pois era um dos nossos objetivos de pesquisa - melhorando a sua motivação ao mesmo tempo que melhora as suas competências digitais e de navegação da *web*.

Partimos ainda do que se entende por *mobile learning*²⁴ e o papel dos dispositivos móveis num modelo de aprendizagem que parece poder trazer alguns contributos, proporcionando possibilidades de aprendizagem em qualquer lugar e a qualquer hora.

²⁴ O *mobile learning* é definido pela UNESCO (2013) como uma metodologia de ensino-aprendizagem que “envolve o uso de tecnologia móvel, isoladamente ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação (TIC), para permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar. A aprendizagem pode desenvolver-se de várias maneiras: as pessoas podem usar dispositivos móveis para aceder recursos educacionais, conectar-se com outras pessoas ou criar conteúdo, dentro e fora das salas de aula. A aprendizagem móvel também abrange esforços para apoiar objetivos educacionais amplos, como a administração eficaz dos sistemas escolares e a melhoria da comunicação entre escolas e famílias.

Utilizamos o conceito de *mobile learning*, ou aprendizagem móvel e a definição de Traxler (2005): “any educational provision where the sole or dominant technologies are handheld or palmtop devices” (Traxler, 2005, pp.262) - considerando quer os dispositivos móveis de bolso – *smartphones* e *tablets* – quer os computadores portáteis e, tivemos em conta que a conectividade pode variar desde “sempre *online*” a “sem ligação” (Traxler, 2005, pp.264).

O nosso foco foram as questões relacionadas com a mobilidade e a perceção dos sujeitos sobre esse exercício, usando os protótipos desenvolvidos, mas também, ferramentas de interacção complementares como o *Facebook*, para fórum de interacção da turma e aula invertida.

A acessibilidade do sistema é um dos “construtos exógenos dominantes e que influencia a facilidade percebida de uso” (Carvalho, M., 2013, p.44). Por isso reconhecêmo-la como uma das potenciais limitações com as quais nos iríamos deparar, e dedicámos-lhe particular atenção, para entender como o contexto e as características sócio-económicas do grupo influenciaram o acesso e uso individual da *internet*, e as suas consequências na satisfação e outras perceções.

As diretrizes da UNESCO (2013) indicam como alguns dos principais benefícios da aprendizagem móvel: expandir o alcance e a equidade da educação; facilitar a aprendizagem personalizada; fornecer *feedback* e avaliação imediatos; permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar; garantir o uso produtivo do tempo gasto nas salas de aula; construir novas comunidades de alunos; estabelecer a ponte entre aprendizagem formal e informal, e maximizar a relação custo-eficácia.

A pesquisa indica, no entanto, a existências de um número de barreiras que contribuem para a falta de sustentabilidade. Os custos associados à implementação da aprendizagem móvel são frequentemente citados, incluindo a aquisição de dispositivos móveis e os encargos de uso que as instituições educacionais raramente estão dispostas a financiar (Dyson et al., 2009). Este problema é agravado pela rápida evolução da tecnologia, que torna obsoletos os dispositivos.

Julgámos, na nossa experiência, que as vantagens viriam a ser superiores às eventuais desvantagens, considerando que no contexto universitário quase todos os estudantes possuem os seus próprios dispositivos móveis (Prensky, 2004).

Com a implementação do projeto, pudémos colher as suas perceções sobre estas questões de acesso, custos, dificuldades e facilidade de uso, no seu contexto pessoal. Assim, as atividades da oficina distribuíram-se entre a interação presencial em sala de aula e, atividades em aula invertida, *online* e em mobilidade, fora do espaço da instituição, e que constituíram uma extensão do tempo de interação e do processo de construção de conhecimento.

Vavoula, referida por Sharples (2006, pp.223), com base em “diários de aprendizagem” pessoais, concluiu que “cerca de metade dos episódios de aprendizagem móvel relatados acontece em contextos informais” - locais de lazer, cafés, meios de transporte. Estas conclusões despoletaram a curiosidade de perceber as semelhanças e diferenças existentes com o nosso grupo de sujeitos (Quadri et al., 2014; Jones et al., sd).

Assim, um dos passos diagnósticos para definir a estrutura cognitiva dos sujeitos foi dado por meio do Quiz Game (ver 4.2), procurando atribuir-lhe, também, um carácter lúdico. Durante a oficina, ao trabalhar a aplicação Oral History (ver 4.2), procurámos que os alunos conseguissem complementar o conhecimento prévio através dos relatos dos profissionais diretamente ligados aos acontecimentos históricos. Assim, tanto por meio da descoberta como da repetição, se produziram aprendizagens significativas. Para ambos os casos, para além da utilização em sala de aula e da introdução discente, foi incentivado o uso em mobilidade e fora do contexto formal.

4. O Estudo de Caso

Nos últimos anos têm surgido diferentes plataformas e ferramentas de aprendizagem *online* ou de apoio à aprendizagem na sala de aula. No entanto, muitas instituições de ensino, em Moçambique, e noutros países menos desenvolvidos, continuam a debater-se com constrangimentos e desafios de vária ordem, a começar pelos financeiros, a curva de aprendizagem para o utilizador, ou os requisitos mínimos de *hardware*, que não lhes permitem possuir ambientes de aprendizagem *online* próprios.

Uma solução possível passa pela utilização de um conjunto de serviços gratuitos e sem necessidade de programação ou aquisição de *software* e *hardware* próprios, como as redes sociais e outras plataformas existentes, que inclusivamente são conhecidas dos estudantes que as utilizam no seu quotidiano social. Entre outras vantagens, a utilização destas plataformas permite que um maior número de sujeitos participe na criação de conhecimento, e funde o espaço-tempo da sala de aula numa interação ubíqua entre estudantes e docentes, mas também entre estudantes e estudantes, e entre os estudantes e os conteúdos.

Por outro lado, a relação de intercâmbio e colaboração na construção de conhecimento entre instituições de ensino formal e espaços de aprendizagem não-formal, como o são os museus, permite a uns e outros partilhar a utilização - e muitas vezes o próprio desenvolvimento - de recursos e ferramentas.

No caso em estudo, a Associação dos Amigos do Museu do Cinema em Moçambique (AAMCM) desenvolveu dois protótipos de recursos digitais para a aprendizagem da(s) História(s) do Cinema em Moçambique e, num momento posterior, propôs-se partilhar estas ferramentas com uma instituição de ensino superior, sugerindo que existiriam vantagens para ambas e para a constituição de uma comunidade de conhecimento que passariam a partilhar.

As vantagens que se anteviam para a instituição de ensino em causa, prendiam-se com o fato de esta não oferecer o conteúdo curricular proposto e não integrar de forma sistemática, plataformas ou ferramentas digitais *online* nas suas metodologias de ensino referindo, como um dos constrangimentos, o custo de aquisição, criação e manutenção de ambientes de aprendizagem próprios.

As vantagens que se anteviam para a AAMCM prendiam-se com o fato de poder testar (e melhorar) os protótipos criados junto de um público específico e de poder ampliar os conteúdos educativos que integram as referidas ferramentas através de um processo de co-construção, em colaboração com o grupo de discentes e docentes da instituição.

4.1. Caracterização dos sujeitos

Com os Questionários Iniciais, identificamos dados gerais dos sujeitos como data de nascimento, género, naturalidade e situação laboral. No Gráfico 4.1. podemos ver a distribuição de género dos estudantes inquiridos, que corresponde à turma de 23 estudantes, da qual fazem parte apenas três raparigas. Estes dados, embora merecedores de estudo, não se relacionavam diretamente com os nossos objetivos e não foram aprofundados.

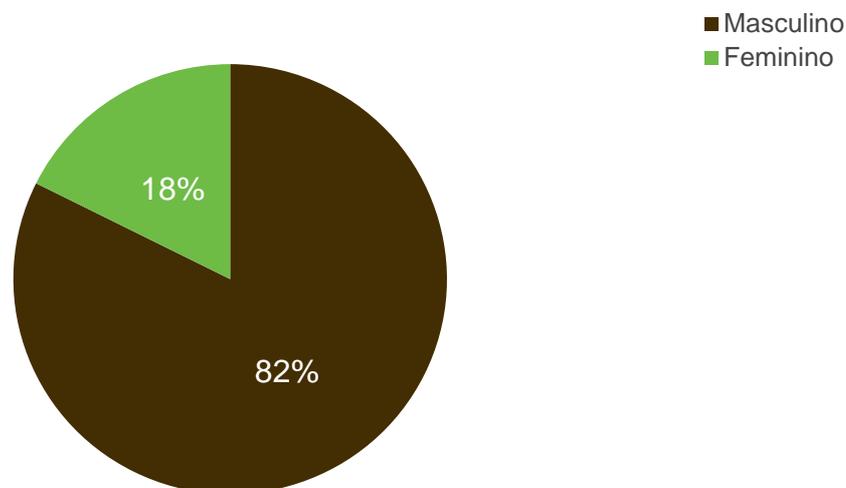
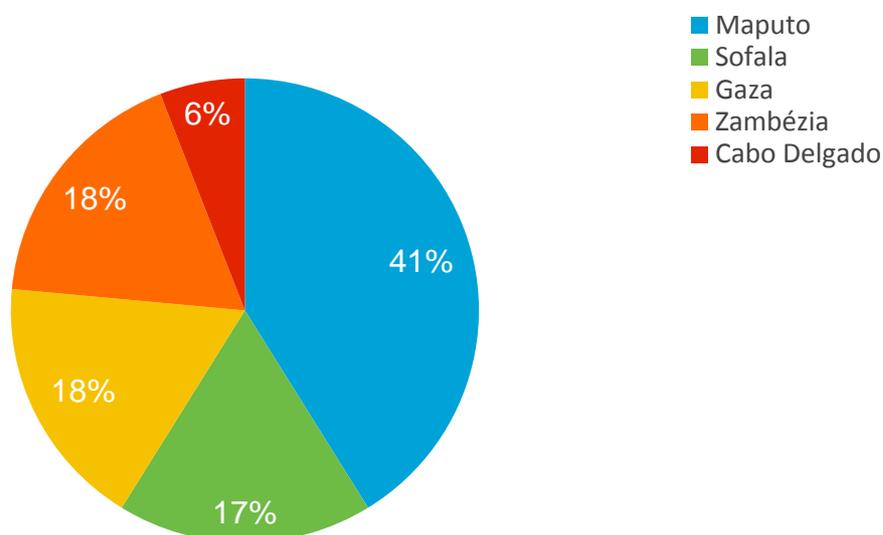


Gráfico 4.1 – Distribuição dos inquiridos por género

No Gráfico 4.2. vemos a distribuição geográfica da naturalidade dos estudantes, que permite identificar um pouco menos de metade dos sujeitos naturais de Maputo, sendo que todos residiam na capital e arredores à data do estudo. Apesar de não termos realizado atividades no sentido de averiguar o impacto destes fatores nos hábitos dos sujeitos, julgamos relevante referi-los na caracterização da turma.

Gráfico 4.2 – Distribuição dos inquiridos por origem geográfica



As questões seguintes identificavam a posse e hábitos de utilização de dispositivos móveis e da *internet* no dia-a-dia social, e com referência à universidade.

Todos os sujeitos indicaram possuir pelo menos um dispositivo móvel (*smartphone*) com acesso à *internet*, que afirmaram utilizar diariamente, mais do que uma vez, sendo que apenas cinco possuem computador próprio. Indicaram ainda que o acesso não é da melhor qualidade – estabilidade e largura de banda – e que a maioria usa dados móveis 3G. Apenas quatro inquiridos indicaram ter ligações fixas domésticas.

No recinto da Faculdade, os espaços referidos como privilegiados para o acesso foram a Biblioteca e a Sala de Informática - onde a oficina teve lugar -, onde os estudantes têm acesso à *internet* gratuitamente, mas de forma limitada - não sendo permitidos *downloads* -, através de computadores *desktop*.

Dos estudantes que indicaram conhecer as regras e normas para o uso da *internet* na Faculdade, foram apontadas limitações de acesso a *websites* e *downloads*, e a proibição de utilização no interior das salas de aula. Não foram apontadas indicações de uso, apenas de proibição, sugerindo que o acesso possa ser ainda encarado como um

recurso complementar de uso ocasional e com limitações de natureza orçamental e moral.

Os dados específicos sobre os hábitos de estudantes e docentes quanto ao uso de conteúdos e ferramentas digitais de acesso móvel, nas práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula e no apoio ao estudo autónomo são indicados no Gráfico 4.3., que mostra o tempo médio de estudo semanal referido pelos inquiridos, sendo que 76,5% afirmaram que 1 a 5 horas dessas horas são passadas utilizando conteúdos digitais através de dispositivos móveis (DM).

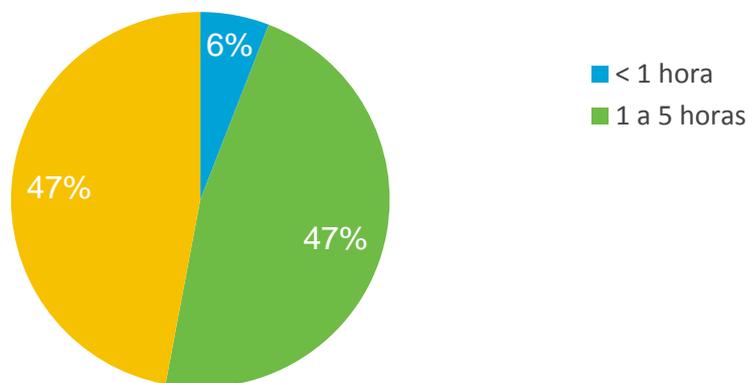


Gráfico 4.3 - Tempo médio de estudo semanal

Sobre o tipo de DM usados, sete estudantes assinalaram o computador (próprio ou não) enquanto os outros dez afirmam ser mais frequente usarem o *smartphone*.

O lugar mais frequente mencionado para acesso a conteúdos móveis é “em casa” ou “na faculdade” – o que sobressai, tendo em conta que parte da turma é residente nas instalações universitárias. Outros locais referidos foram as bibliotecas, centros culturais, cafés, transportes coletivos ou no local de trabalho, no caso dos trabalhadores estudantes.

Sobre o tipo de conteúdos digitais, os mesmos 17 sujeitos indicaram livros e outros textos em versões digitais como o recurso mais consultado em mobilidade, seguido de vídeo, áudio e imagens, tal como indicado no Gráfico 4.4.

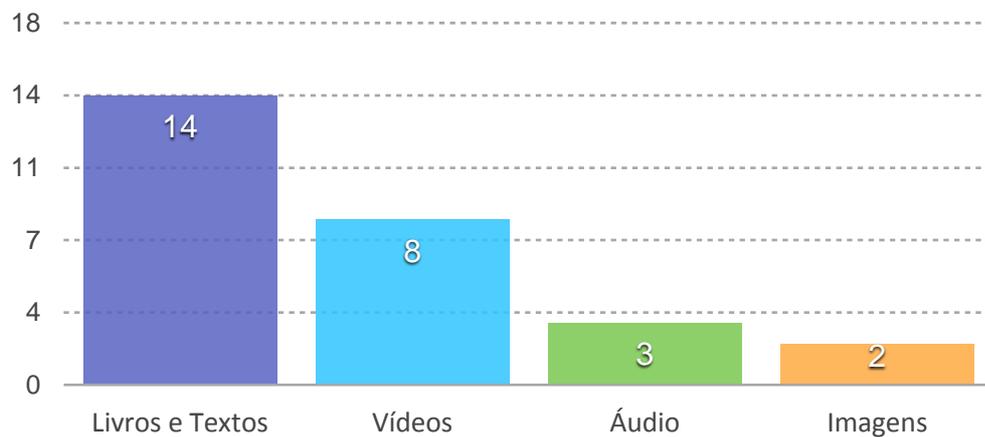


Gráfico 4.4 - Tipologia de conteúdos digitais usados nos dispositivos móveis

Sobre o uso que os docentes fazem - por indicação ou por sugestão - de conteúdos digitais associados à aprendizagem, 59% das respostas indicam alguns, e 36% muitos ou todos os docentes, como nos mostra o Gráfico 4.5.

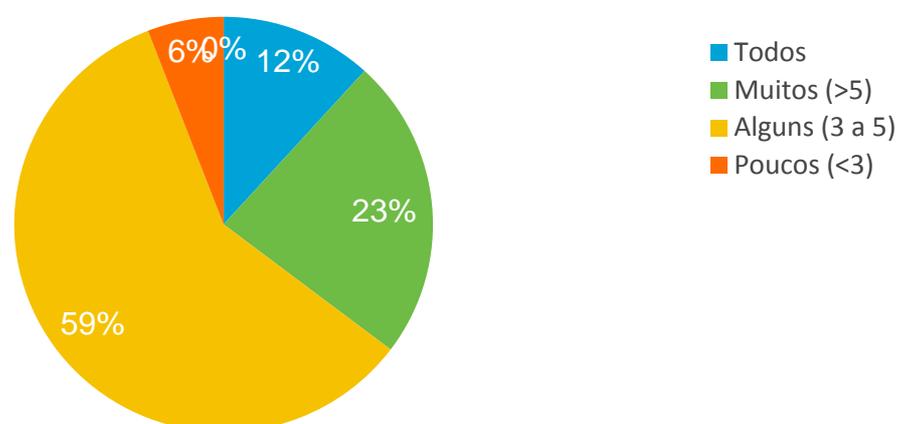


Gráfico 4.5 - Utilização de conteúdos digitais pelos docentes

Já sobre o uso das redes sociais para comunicar e/ou desenvolver atividades relacionadas com o estudo, 69% indica que poucos o fazem regularmente, e 31% que alguns docentes têm esse hábito, como indicado no Gráfico 4.6.

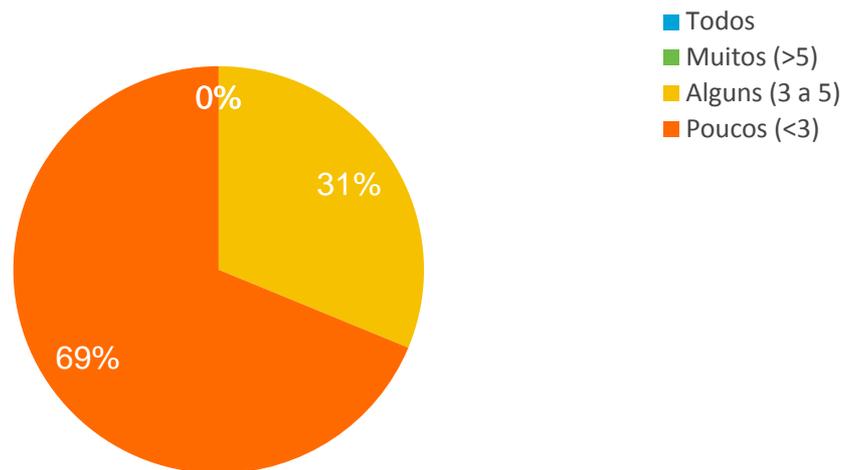


Gráfico 4.6 - Utilização de redes sociais pelos docentes

A rede social referida como mais utilizada pelos docentes para interagir com os estudantes é o *WhatsApp*, onde foi criado um grupo da turma, e são feitas indicações de pesquisa no *Youtube*, para consulta de tutoriais técnicos e referências cinematográficas.

As redes sociais indicadas como mais utilizadas para atividades de aprendizagem e estudo são: o *Youtube* e o *WhatsApp*.

No QF verifica-se uma alteração na quantidade de sujeitos que referem o *Facebook* como rede social para trocas associadas à aprendizagem, como podemos verificar no Gráfico 4.7.

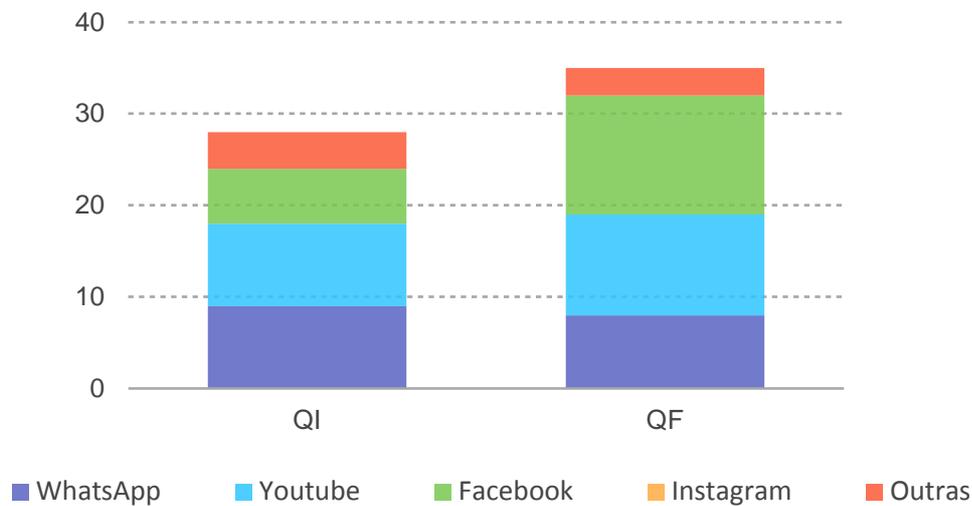


Gráfico 4.7 - Comparação entre as redes sociais identificadas como sendo utilizadas para o estudo-aprendizagem no questionário inicial e no questionário final

Podemos supor que esta mudança esteja diretamente relacionada com a oficina implementada, mas não podemos aferir se haverá continuidade no uso dessa ferramenta, apenas que neste período, a mudança se verificou.

Por comparação, quando solicitado que indicassem as redes mais usadas para atividades de natureza puramente social, aparece a indicação do *Instagram*, não indicado por nenhum estudante como sendo usado para atividades de aprendizagem. Os estudantes indicaram ainda, o *Google* como motor de busca mais frequente, a *Wikipédia* como página de informação geral mais consultada, e o *e-mail* como recurso de comunicação adicional.

4.2. Os protótipos - concepção, processos de desenvolvimento e recursos informáticos utilizados

O processo de desenvolvimento tem avanços e recuos e é feito com base em escolhas. No caso em estudo, foram desenvolvidos dois protótipos de ferramentas digitais com características bastante distintas, ambos com o intuito de se constituírem

como recursos complementares ao ensino-aprendizagem de conteúdos sobre a HCM. Não pensados inicialmente para o ensino formal, experiências posteriores levaram a crer e a testar a sua utilização nesse contexto. Em seguida descrevem-se as ideias e os indivíduos por detrás da sua conceção, assim como os processos e ferramentas informáticas envolvidos no desenvolvimento da fase de protótipo.

4.2.1 Quiz Game Museu do Cinema

O Quiz Game Museu do Cinema é uma aplicação em fase de protótipo, concebida no contexto das atividades educativas do projeto Museu do Cinema em Moçambique, em 2017 (ver Anexos VII e VIII), pela investigadora e desenvolvida por um jovem programador informático²⁵, em regime de colaboração voluntária com uma micro-empresa moçambicana. A aplicação foi produzida com o objetivo principal de proporcionar um elemento lúdico de auto e heteroavaliação adaptável a vários contextos educativos e níveis de conhecimento.

O conceito de quiz é um formato simples de perguntas e respostas que tem como objetivo fazer uma avaliação dos conhecimentos sobre determinado assunto. Trata-se de um jogo sério (Prensky, 2000) no sentido em que, apesar de se constituir com componentes de divertimento e gamificação como a competição, os *feedbacks*, a evolução e a recompensa (premiação).

Na nossa perspetiva, a utilização de um jogo desta natureza permite, por um lado, a sua utilização como parte integrante do processo de avaliação de conhecimentos de acesso ao curso de cinema ou, em complemento e alternativa, pode ser adaptado para outros momentos de avaliação e auto-avaliação. No contexto da oficina realizada para o Projeto de Mestrado, este formato de jogo com perguntas e respostas de escolha múltipla foi utilizado essencialmente pela sua natureza lúdica, para fomentar a motivação dos estudantes participantes na pesquisa, e para obter as suas perceções sobre o potencial da sua utilização, como poderemos ver na análise das suas respostas e reações.

²⁵ Estudante do 4º ano da Licenciatura em Informática de uma instituição de ensino superior de Maputo.

O desenvolvimento foi realizado por um programador informático a partir dos conteúdos e da proposta conceptual fornecida pela investigadora, e o protótipo foi apresentado, pela primeira vez, durante a exposição anual do projeto Museu do Cinema em 2017. No momento do planeamento da sua utilização no contexto deste Mestrado, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com o programador, dividida em duas partes. Na primeira, em que pedimos que descrevesse os motivos das opções feitas, sobre plataformas, *frameworks* e linguagens de programação. Essa entrevista (disponível em Anexo I na versão transcrita) não só informa sobre o trabalho anterior como serve de concertação para um plano de alterações e melhoramentos futuros. Considerando que a escolha dessas ferramentas foi do programador, com total autonomia, indicamos aqui algumas das justificações apresentadas para as opções tomadas.

Para o desenvolvimento da aplicação foi utilizada plataforma Unity 3D²⁶, uma ferramenta concebida para a criação de jogos digitais. O programador afirma que, devido à simplicidade do formato quiz poderia ter optado por outras ferramentas de desenvolvimento, mas escolheu esta pois “disponibiliza várias facilidades e serviços” que podem ser integrados no jogo, destacando as opções “*multiplayer*, anúncios e serviços de colaboração”, ou seja, um modelo que permite a vários programadores “trabalharam a mesma aplicação em paralelo, a partir de localizações físicas distintas e, inclusivamente, utilizando linguagens de programação diferentes”.

A linguagem utilizada foi o “C Sharp²⁷ e o Boo²⁸” mas, segundo afirmação do programador”, a plataforma permite também o uso de Java Script²⁹.

²⁶ Unity 3D (ou simplesmente Unity) - <https://unity.com> - é um motor de jogo 3D multi-plataforma e um IDE (Integrated Development Environment ou Ambiente de Desenvolvimento Integrado), com ênfase na portabilidade. É um programa de computador que reúne características e ferramentas de apoio ao desenvolvimento de software com o objetivo de agilizar o processo. O Unity utiliza as linguagens de programação C# ou JavaScript e é compatível com múltiplos navegadores: Internet Explorer, Firefox, Safari, Opera, Google Chrome e Camino.

²⁷ É uma linguagem de programação, multiparadigma, de tipagem forte, desenvolvida pela Microsoft. A sua sintaxe orientada a objetos foi baseada no C++ mas inclui muitas influências de outras linguagens de programação, como Object Pascal e, principalmente, Java. O código fonte é compilado para Common Intermediate Language (CIL) que é interpretado pela máquina virtual Common Language Runtime (CLR).

²⁸ Boo é uma linguagem compilada e estática com uma sintaxe baseada no Python, combinando a clareza deste com as garantias e desempenhos de uma linguagem estaticamente tipada. Uma das características do

Em termos de alojamento o protótipo foi desenvolvido para *desktop* e *Android*, com o potencial de vir a ser disponibilizado nas lojas e adaptado para utilização em todos os tipos de dispositivos móveis.

Na fase de protótipo o jogo tem um total de 12 perguntas, distribuídas em três formatos, com quatro perguntas cada. Os formatos são:

- a) uma pergunta com quatro opções de resposta em texto, de escolha múltipla (Figura 4.1);
- b) uma pergunta com duas opções de resposta alternativa em imagens (Figura 4.2); e por fim,
- c) uma foto de uma personalidade com um modelo de puzzle de letras para preencher (Figura 4.3).

O protótipo inclui ainda uma escala de pontuação por resposta correta e um cronómetro de contagem decrescente que tem como principal objetivo aumentar o grau de dificuldade do jogo.

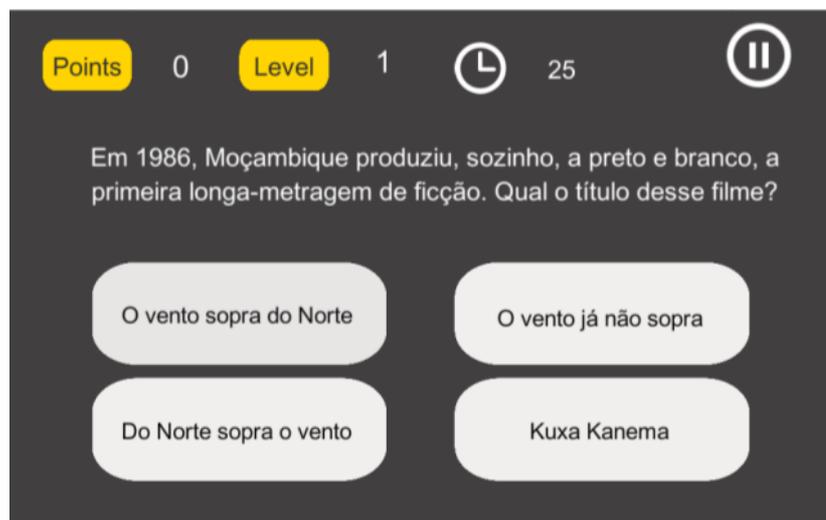


Figura 4.1 – Exemplo de modelo de escolha múltipla

Boo é o compilador extensível. Em diversos estágios durante o processo de compilação, os programadores podem modificar o processo alterando a forma com que o compilador se comporta.

²⁹ O JavaScript é uma linguagem de programação que permite implementar itens complexos em páginas web - sempre que uma página web faz mais do que simplesmente mostrar informação estática — mostrando conteúdo que se atualiza em intervalos de tempo, mapas interativos ou gráficos 2D/3D animados.

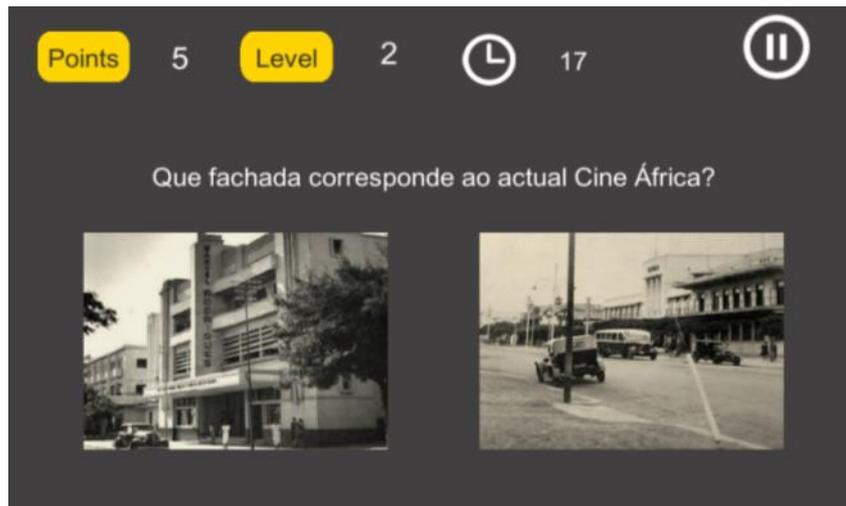


Figura 4.2- Exemplo do modelo de duas imagens para optar

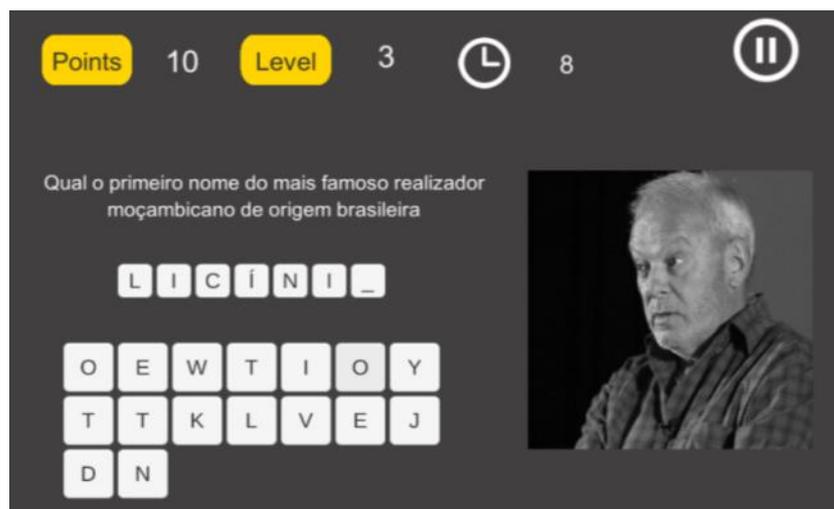


Figura 4.3 - Exemplo do modelo de puzzle de letras

Nesta fase de desenvolvimento o jogo apresenta como principal desafio o fato de ser muito breve (poucas perguntas) e se tornar repetitivo, possibilitando uma memorização que torna o jogo, segundo os sujeitos, “aborrecido após poucas tentativas”. Para ultrapassar esses desafios, na fase de desenvolvimento seguinte, e para melhorar a experiência do utilizador tornando o jogo mais cativante, pretende criar-se uma base de dados com uma quantidade de perguntas e respostas suficiente para permita a sua apresentação aleatória e melhorar a organização por níveis de dificuldade.

A pesquisadora e o programador propõem incluir novas funcionalidades. Por um lado, a criação de um *ranking* de classificações que permita aos jogadores publicar nas redes sociais e saber a sua classificação por comparação com outros jogadores; por outro, a atribuição de prémios através de parcerias publicitárias com exibidores de cinema.

Na perspetiva do programador (Anexo III), este *ranking* permitiria também, à equipa de gestão do jogo, “criar uma comunidade” de utilizadores que se traduz, em última instância, por uma comunidade de conhecimento formada por estudantes, especialistas na disciplina e curiosos.

Quanto à sua utilização como ferramenta educativa de avaliação, o jogo pode ter uma versão exclusiva da universidade, que permita a sua utilização durante os processos de entrevista de candidatos.

Na segunda parte da entrevista com o programador, e na condição de estudante universitário, foram-lhe colocadas perguntas sobre a sua experiência pessoal com o uso de dispositivos e jogos digitais pelos professores, no contexto do seu curso, com o objectivo de comparar o contexto deste projeto com as práticas docentes noutras licenciaturas, noutros estabelecimentos de ensino. De forma geral e resumida, a sua experiência resume-se a um docente do Ensino Secundário que, não usando jogos digitais utilizava jogos de outra natureza no contexto da sala de aula, e premiava os estudantes com créditos de avaliação. O programador considera estas práticas “inovadoras” e “motivadoras” lamentando que muitos docentes não sejam mais “criativos” no momento de engajar os estudantes para as diferentes disciplinas (ver Anexo III).

4.2.2 Oral History App

A Oral History App³⁰ é uma aplicação cujo protótipo foi desenvolvido no contexto das atividades educativas da pesquisadora na sua relação com o projeto Museu do Cinema em Moçambique, em 2017 (ver Anexos VII e IX), com a colaboração de um jovem programador informático³¹, em regime de colaboração voluntária com uma micro-empresa moçambicana. Criada com o objetivo principal de constituir uma base de dados sobre os autores do cinema moçambicano que permitisse reunir num mesmo espaço digital, aberto a consulta pública, as suas biografias e entrevistas, nos formatos vídeo, áudio e texto.

Considerando a quase inexistência de material escrito sobre o tema e o muito reduzido número de pesquisadores nacionais que trabalhem a perspetiva histórica do estudo do cinema, acreditamos que a recolha de histórias de vida e de entrevistas sobre temas específicos poderia constituir um ponto de partida para a escrita dessa disciplina (Malatian, 2012), recorrendo à História Oral para colmatar esse vazio bibliográfico, assumindo que “diários, biografias, autobiografias, cartas e relatos de histórias de vida alcançaram na contemporaneidade o estatuto de objeto de estudo na Historiografia” (Malatian, 2012), sem perder de vista o caráter construtivo social da memória (Halbwachs, 1950).

Consideramos que este conjunto de materiais e a sua organização e disponibilização para acesso *online* e em mobilidade, facilitaria futuras iniciativas de pesquisa e poderia constituir-se numa ferramenta educativa fundamental. É a sua utilização em contexto de ensino formal universitário, as observações realizadas e perceções desse processo que constituem matéria deste estudo e estiveram na origem do projeto de Mestrado. No decorrer da oficina realizada, o trabalho de organização e produção/edição de entrevistas foi ainda utilizado como prática interdisciplinar e constituiu o um momento de co-construção curricular, no qual o trabalho desenvolvido

³⁰ A funcionar online em <http://museucinema.herokuapp.com> durante a implementação do projeto, o acesso foi desativado e está a ser redesenhada para vir a ser integrada no site do Museu do Cinema www.museudocinamocambique.org. Neste Relatório aparecem apenas alguns *screenshots*.

³¹ Estudante de Licenciatura em Informática do 4º ano, numa instituição de ensino superior de Maputo.

pelos estudantes envolvidos passa a integrar e colabora do crescimento da base de dados da aplicação, beneficiando deste modo, futuros estudantes e outros pesquisadores.

O desenvolvimento foi realizado por um programador informático a partir dos conteúdos e da proposta concetual fornecida e o protótipo foi apresentado, pela primeira vez, durante a exposição anual do projecto Museu do Cinema em 2017. No momento do planeamento da sua utilização no contexto deste Mestrado, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com o programador, dividida em duas partes. Na primeira, em que pedimos que descrevesse os motivos das opções feitas, sobre plataformas, *frameworks* e linguagens de programação.

Essa entrevista, transcrita em Anexo IV, não só informa sobre o trabalho anterior como serve de concertação para um plano de alterações e melhoramentos futuros. Considerando que a escolha das ferramentas informáticas foi do programador, com total autonomia, indicamos aqui algumas das justificações usadas para as opções feitas.

Para a aplicação foi utilizado o Django³² e “algumas ferramentas básicas da *web*, como o HTML³³, CSS³⁴ e Java Script”. A opção pelo Django foi indicada como justificando-se pela “facilidade e tempo reduzido de execução permitidos pela natureza pré-

³² O Django - <https://www.djangoproject.com> - foi criado originalmente como sistema para gerenciar um site jornalístico na cidade de Lawrence, no Kansas, com o nome inspirado no músico de jazz Django Reinhardt. É a principal estrutura da Web de linguagem Python, facilitara criação de sites complexos com banco de dados orientado. Enfatiza a capacidade de reutilização e a "conexão" de componentes. Além de permitir um desenvolvimento rápido e com o principio de evitar ao máximo a repetição, e fornece um administrativo que é capaz de criar, ler e excluir dados via interface e que é gerado dinamicamente a partir dos modelos criados através do ORM (Mapeamento Objeto-Relacional).

³³ HTML, a abreviação da expressão inglesa HyperText Markup Language, ou Linguagem de Marcação de Hipertexto, é uma linguagem de marcação utilizada na construção de páginas na Web, para que documentos possam ser interpretados por navegadores. A tecnologia é fruto da junção entre os padrões HyTime e SGML. HyTime é um padrão para a representação estruturada de hipermedia e conteúdo baseado em tempo. SGML é um padrão de formatação de textos. Não foi desenvolvido para hipertexto, mas tornou-se conveniente para transformar documentos em hiper-objetos e para descrever ligações.

³⁴ Cascading Style Sheets (CSS) é um mecanismo para adicionar estilo (cores, fontes, espaçamento, etc.) a um documento web. O código CSS pode ser aplicado diretamente nas tags, ficar contido dentro das tags <style>, ou criar um link para um arquivo CSS que contém os estilos. Assim, quando se quiser alterar a aparência dos documentos vinculados a este arquivo CSS, basta modificá-lo.

desenhada da *framework*³⁵". Foi ainda escolhida por ser considerada "estável e rápida", com "pouca probabilidade de erros" e adaptada ao contexto da largura de banda da *internet* em Moçambique, que possibilita que os utilizadores "entrem na aplicação sem consumir muitos dados móveis".

Quanto à opção pelo alojamento o programador refere que a escolha do alojamento *Herokuapp*³⁶ deveu-se ao fato de ser "barato e suficiente para o tipo de aplicação" em causa, que se prevê venha a ter um número inferior a 10 000 utilizadores, e porque "permite facilmente a sua migração para um subdomínio" que venha a ser criado, do projeto Museu do Cinema.

Sobre as funcionalidades futuras a implementar, para além da disponibilização em inglês e francês já prevista, o programador sugeriu a integração de um sistema de *login* dos utilizadores, a busca com filtros e a partilha nas redes sociais. Sobre alterações a fazer no futuro, o programador sugeriu que o alojamento dos vídeos passasse a ser no mesmo *host*³⁷ que a aplicação - atualmente os vídeos estão no *YouTube* - para "tornar a aplicação independente de terceiros³⁸".

³⁵ É uma espécie de template que conta com diversas funcionalidades que podem ser utilizados pelo desenvolvedor em seus projetos. Ele conta com ferramentas, sistemas, componentes e guias que agilizam o processo de criação de soluções, sendo, portanto, um artifício essencial na vida de um profissional de TI. Trata-se de uma coleção de classes abstratas, objetos e padrões dedicados a resolver determinados problemas em uma arquitetura flexível e extensível. Uma das suas vantagens é o fato de permitir a reutilização de códigos com poucas alterações poupando, assim, tempo e energia destinados aos projetos. Rege, conduz e guia o desenvolvimento da aplicação que está sendo construída com ele.

³⁶ Heroku - <http://www.heroku.com> - é uma plataforma na nuvem com serviço (PaaS) que suporta várias linguagens de programação. Está em desenvolvimento desde 2007 e, atualmente, suporta múltiplas linguagens de programação: Java, Node.js, Scala, Clojure, Python, PHP e Go. Por esse motivo é considerada uma plataforma poliglota, com recursos para um programador construir, executar e dimensionar aplicativos de maneira semelhante na maioria dos idiomas.

³⁷ Hospedeiro ou anfitrião, em informática, é qualquer máquina ou computador ligado a uma rede, e que oferece informações, recursos, serviços e aplicações aos utilizadores. Os *hosts* variam de computadores pessoais a supercomputadores, dentre outros equipamentos. O serviço que mais se utiliza do termo é a própria Internet. A rede mundial interliga inúmeros dispositivos, como computadores pessoais, estações de trabalho ou servidores, que armazenam e transmitem dados como páginas da web, imagens e textos. Todos esses dispositivos são conhecidos como *hosts*. Servidores de hospedagem de sites também podem ser considerados *hosts*. Esses serviços contam com uma máquina central, o *host*, que fica conectada 24 horas por dia, enquanto armazena e envia os dados das páginas para a Internet. Essa máquina é responsável pelo armazenamento de todos os arquivos – CSS, Javascripts e HTML – das páginas que se encontram online. Um *host* na Internet precisa obrigatoriamente representar um endereço IP mas, por outro lado, nem todo o endereço IP representa um *host*.



Figura 4.4 - Página de entrada na aplicação



Figura 4.5 - Página individual de entrevista

³⁸ As vantagens e desvantagens das várias alterações sugeridas não constituem tema deste relatório não foram testadas. Apenas se indicam as perceções e sugestões dos vários sujeitos.

Voltar

Maria de Lourdes Torcato, moçambicana naturalizada e nascida em Lisboa há 77 anos, é mais conhecida hoje como jornalista. Maria de Lourdes Torcato era uma "mulher comum" quando foi convidada, em 1970, a integrar a equipa de redacção da revista TEMPO. Apaixonada por cinema e cineclubista na então Lourenço Marques, ela não se contentava com escrever sobre "coisas d e misses" e elaborava artigos de fundo e crítica sobre o cinema que se fazia e que se via em Moçambique nos anos 1970. Logo após a Independência em 1975, foi convidada para trabalhar na área tutelada pelo Ministério da Informação do primeiro governo de Moçambique independente. Este Ministério tutelava não apenas os meios de informação escrita particularmente os Jornais, a Rádio e a edição de Livros e Discos, mas também o Cinema. Nesta fase da génese da nova nação, o Cinema era visto sobretudo na sua vertente de produção de filmes que informassem e divulgassem a imagem do país, as conquistas da independência e as realizações do governo da Frelimo. Foi nessa perspectiva que dentro do Sector da Informação se debateu o papel do Cinema na nova realidade saída da luta contra o domínio estrangeiro através da luta de libertação nacional conduzida pela Frelimo. Deste debate nasceu aquilo que hoje se chamaria a sua Missão. O mais complexo e controverso foi chegar a uma conclusão consensual e viável sobre a maneira de criar uma instituição que materializasse a nossa Visão. Foi assim que se chegou ao Instituto Nacional de Cinema e Maria de Lourdes Torcato fez parte do grupo fundador do INC. Entre 1985 e 1997 foi correspondente da antiga AIM e da RM, na África do Sul, onde permaneceu 12 anos. De regresso, colaborou com vários outros periódicos e, entre outras actividades profissionais, fundou a editora Missanga e foi também colaboradora do festival Dockanema.

VÍDEO

ÁUDIO

TEXTO

Museu Cinema © 2017 Powered By Chamnier

Figura 4.6 - Página individual de entrevista com opções vídeo, áudio e texto

Na segunda parte da entrevista ao programador, e como estudante universitário, foram-lhe colocadas perguntas sobre a sua experiência pessoal com o uso de dispositivos e ferramentas digitais pelos professores, no contexto do seu curso, com o objetivo de comparar o contexto deste projeto com as práticas docentes noutras licenciaturas, noutros estabelecimentos de ensino. De forma geral e resumida, a sua experiência é de um modelo de docência tradicional, com base em aulas expositivas, apoiadas por manuais, resumos escritos e pesquisa em livros na biblioteca, com ceticismo docente sobre o uso de tecnologias em sala de aula e, especificamente, com referência a situações de plágio decorrentes da pesquisa *online*.

Sem utilizar designações científicas, o programador descreveu como cenário educativo ideal, um modelo de ensino baseado em metodologias de *blended-learning* e actividades de *flipped classroom*, com apoio de sistemas de EAD, destacando o fato de que "cada estudante tem a sua forma de aprender".

4.3. Utilização dos protótipos em sala de aula e estudo autónomo

Os jogos digitais utilizados com propósitos educativos, ou em contextos de educação, têm sido subdivididos por alguns investigadores em duas categorias: jogos comuns adaptados ao contexto educativo e, os jogos desenvolvidos explicitamente para esse contexto também chamados jogos sérios, termo com origem nos anos 1970 (Kirriemuir e McFarlane, 2004 citados por Bellotti et al. 2014, pp.1). Mas este tipo de jogos precede em muito a era digital (Wilkinson, 2016) e, em todos os casos, é considerado importante para a sua aplicação ao ensino, que os professores enquadrem o jogo de forma contextualizada com outras atividades (Van Eck, 2006 citado por Bellotti et al., 2014).

“We are just at the beginning of a proper use of gaming technologies for education and training and, in particular, there is a need for scientific and engineering methods for building games not only as more realistic simulations of the physical world, but as means that provide effective learning experiences.” (Bellotti et al., 2014, pp...)

Tendo em conta que de um dos nossos protótipos poder ser definido como um jogo do tipo quiz - uma adaptação digital do modelo de teste por escolha múltipla – considerámos relevante que não exista um acordo entre os pesquisadores, sobre a sua utilização no ensino superior. Enquanto alguns afirmam que o quiz é demasiado simples e não suficientemente desafiador para estudantes do ensino superior, outros indicam que têm impactos positivos na retenção de informação a longo prazo (Randal, Morris, Wetzel, and Whitehill, 1992), e outros ainda consideram que a emergência de jogos sérios pode resultar numa mudança de paradigma (Freitas e Liarakapis, 2011).

De acordo com Kolb a aprendizagem é o processo através do qual “o conhecimento é criado através da transformação da experiência” (tradução livre de Kolb 1984, citado por Bellotti et al., 2014, pp.3) através de vários “estilos” de aprendizagem. Concordamos com os que consideram que os jogos sérios parecem “particularmente apropriados como instrumentos para motivar iniciantes em novos temas e como

ferramenta de práticas para aplicar e testar a aquisição de conhecimento” (Bellotti et al., 2010 citado por Bellotti et al., 2011, pp.29).

O quiz é uma tipologia de avaliação muito utilizada nos MOOC (Chauhan, J. e Goel, A., 2006) permitindo um *feedback* imediato e indicativo da progressão, considerando-se que esse elemento pode motivar o estudante para um melhor desempenho. Nesse sentido, faremos uso do quiz como instrumento de motivação e ferramenta de auto-avaliação para aqueles que se iniciam num tema.

Antes da utilização em sala de aula e/ou em mobilidade dos protótipos do projeto Museu do Cinema, os questionários colocavam questões sobre os hábitos e a percepção de relevância da utilização destes recursos educativos.

As respostas aos questionários iniciais (QI) mostram que 12 estudantes afirmam “nunca” ter recebido indicação docente para o uso de qualquer tipologia de jogos – Gráfico 4.8. - mas quando inquiridos sobre a relevância do seu uso, cerca de 65% dos inquiridos tem percepção positiva – Gráfico 4.9.

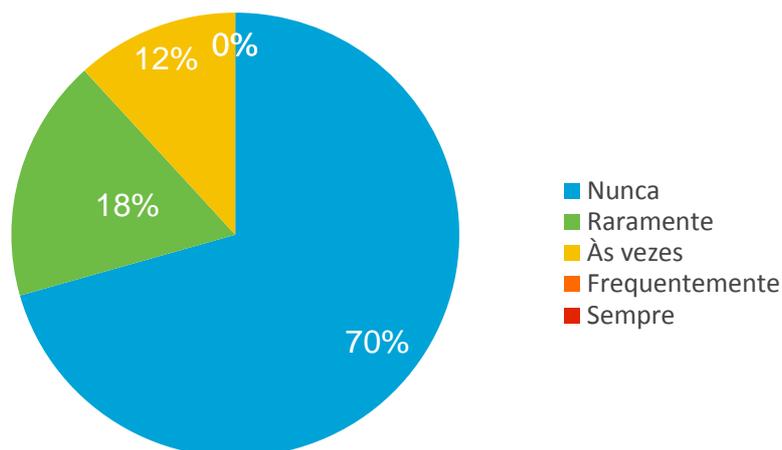


Gráfico 4.8 - Utilização de jogos digitais pelos docentes

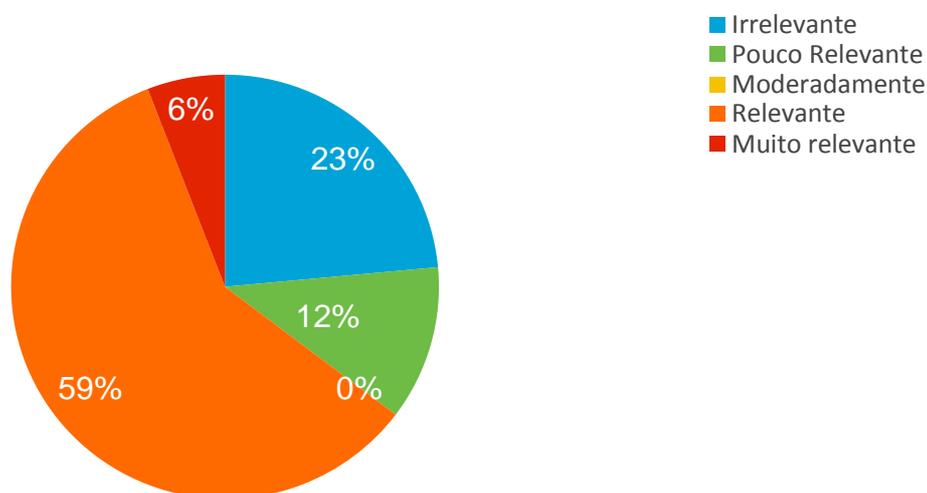


Gráfico 4.9 - Percepção de relevância na utilização de jogos digitais pelos estudantes antes da realização da Oficina

Seguem-se alguns dos comentários, no Quadro 4.1, que indicam a percepção dos estudantes sobre a relevância do uso de jogos educativos digitais.

Quadro 4.1 - Comentários dos estudantes sobre a percepção de relevância do uso de jogos educativos digitais no Questionário Inicial

Muito Relevante	“Como estudante do curso de cinema penso que é bastante importante o uso de jogos digitais nas aulas pois possuem uma parte cinematográfica: animação, edição e história”
Relevante	“Porque há jogos que ajudam a exercitar a mente, por exemplo, o xadrez e <i>puzzles</i> ”.
	“Na minha opinião há jogos que me ajudam a pensar muito e mais rápido, e isso influencia no ensino-aprendizagem”.
	“O uso de jogos digitais reforça na reflexão, uma vez que para chegar ao objetivo final é necessário muita prática e uso da mente”.
	“Acho que alguns jogos ajudam o estudante porque exigem algum conhecimento, por exemplo, jogos de cultura geral dão mais informação ao estudante.”
	“Na minha opinião o uso de jogos é relevante porque ajuda a distrair a mente e é uma forma de aprendizagem, e também tem jogos de cultura

	geral que fazem com que o ser humano saiba coisas que não sabia.”
Moderadamente Relevante	“Alguns (jogos) ajudam a ser mais atento, outros obrigam a ser habilidoso e outros ajudam a ler muito.”
Pouco relevante	“Com base na minha experiência os jogos têm pouca relevância no processo aprendizagem na medida em que a maioria tem a função estrita de entreter, embora alguns tenham conteúdos úteis no processo de aprendizagem.”
Irrelevante	“Porque não faz nenhum sentido o uso de jogos no ensino universitário.”
	“Acho que temos poucos jogos relevantes e que vão de acordo com o aprendido.”

Podemos assim verificar que, mesmo aqueles que se manifestaram negativamente quanto à relevância dos jogos, conseguem emitir opiniões favoráveis que, num contexto concreto e específico, confirmariam uma perceção positiva da relevância do uso desse tipo de recursos. Após o semestre no qual decorreu a oficina, e tendo utilizado o protótipo Quiz Game Museu do Cinema, podemos ver as perceções dos inquiridos tender para uma noção mais favorável, como indica o Gráfico 4.10.

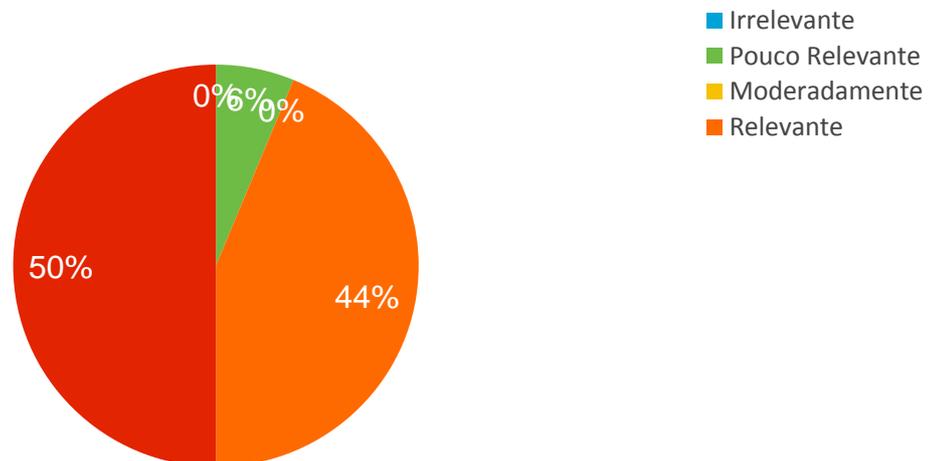


Gráfico 4.10 - Perceção de relevância na utilização de jogos digitais pelos estudantes depois da realização da Oficina

Algumas das palavras mais utilizadas para descrever a percepção de relevância após utilização do protótipo foram “conhecer”, “aprender”, “cultura geral” e “fixar”. Na sua análise mais pormenorizada sobre que componentes do jogo poderiam ser melhoradas - no diário -, os estudantes ofereceram igualmente valiosas contribuições para o processo de desenvolvimento das próximas fases do protótipo.

A sua utilização no contexto da oficina foi realizada em sala de aula, tendo sido instalado o jogo nos vários computadores da Sala de Informática, observados os estudantes e discutidas as suas funcionalidades, as suas fraquezas, e os desafios sentidos em grupo. Em seguida, foram comparadas as respostas dadas no questionário inicial com as respostas do questionário final e as observações feitas.

O fato de o jogo estar ainda numa fase de desenvolvimento de protótipo, com poucas perguntas e poucas funcionalidades, levou a que nos concentrássemos mais na reflexão sobre o seu potencial do que, efetivamente, sobre o seu uso. A experiência prévia de muitos estudantes com outros jogos bastante mais evoluídos e de natureza comercial coloca-os numa posição privilegiada para a crítica a esta ferramenta, tendo a maioria confirmado a necessidade de desenvolver a base de dados de perguntas e respostas, a ordenação dos níveis e a operacionalidade de algumas funções, como demonstram as transcrições de observações feitas nos diários-áudio e vídeo do Quadro 4.2. Para se preservar o anonimato dos sujeitos, as observações são indicadas numericamente: E1, E2, E3, etc.

Quadro 4.2 - Comentários dos estudantes sobre a percepção de relevância do uso de jogos educativos digitais no Questionário Final

E6	“Deixo como sugestão, outra abordagem, um pouco mais específica para as idades mais jovens.”
E10	“Deveria dividir as perguntas em épocas, por exemplo. Nesse caso as pessoas deveriam saber que o nível 1 fala do cinema colonial, o nível 2 fala do cinema pós-colonial e o nível 3 fala do cinema atual. Porque acho importante primeiro

	sabermos dividir as épocas. Mas o jogo é funcional apesar das travagens. Porque chegam num sítio e repetem as mesmas perguntas.”
E13	“Da primeira vez que eu joguei já tinha o meu conhecimento, mas quando vi a questão “Onde se localiza o INAC?” Vinham várias opções. Então, quando eu errava... Só que o único problema é que as mesmas questões vêm. Quando tu perdes, repete as questões. (...) Facilmente, nós conseguimos memorizar.”
	“Deveria vir aquela opção de “Quem quer ser milionário”, que tu quando estás aflito tens oportunidade de tirar duas e ficares com duas respostas.”

Os dados do Questionário Final indicam que dos 17 estudantes apenas sete têm por hábito jogar jogos no dispositivo móvel (DM), e que os docentes nunca ou raramente sugerem o uso de jogos para a aprendizagem de conteúdos curriculares.

Na análise destas perceções é possível entender que os estudantes, apesar de não estarem habituados a utilizar jogos em contextos educativo, compreendem algumas das suas vantagens, consideram que podem ser úteis e proporcionar, quer entretenimento, quer confirmação de aquisição de conhecimentos, reforçando a proposta de utilização desta ferramenta como elemento de auto-avaliação. É igualmente claro das afirmações recolhidas que a não existência de jogos sobre determinados temas específicos é um dos motivos para a sua não utilização.

Sobre a utilização do protótipo da aplicação *Oral History App*, quer em sala de aula quer em mobilidade, no contexto da oficina, esta foi introduzida pela primeira vez através do grupo de *Facebook*, e posteriormente foi acedida em sala de aula e discutidas as suas funcionalidades, as suas fraquezas, e os desafios sentidos pelos estudantes.

Podemos concluir, das respostas dadas quer nos *posts* do grupo de *Facebook* quer nos diários-áudio e vídeo dos estudantes, que parte deles tiveram alguma dificuldade inicial de acesso ao *link* - que foi rapidamente resolvida pela investigadora - e poucos puderam consultar os materiais em vídeo, tendo optado pelas versões áudio e/ou texto quando fora da sala de aula. A explicação dada para esta opção foram os custos e

cobertura de dados móveis, o que demonstra a mais valia de ter as três opções de consulta.

No contexto da sala, e com acesso gratuito à *internet*, os estudantes puderam finalmente consultar os vídeos, entender a estrutura da aplicação, e colocar questões à docente/pesquisadora sobre o trabalho de pesquisa e co-construção proposto, que resultou no desenho de guião, produção e edição de cinco novas entrevistas para o acervo da aplicação, totalmente produzidas pelos estudantes. Estas entrevistas foram apresentadas como tarefa de grupo e atividade interdisciplinar, tendo contado com a colaboração de mais três docentes, que realizaram sessões técnicas sobre câmara, som e edição.

Seguem-se no Quadro 4.3. alguns dos comentários que indicam a perceção dos estudantes sobre a relevância do uso desta ferramenta no contexto específico da disciplina e sobre a sua participação como co-construtores de conteúdos curriculares baseados em História Oral.

Quadro 4.3 - Perceção dos estudantes sobre a relevância do uso da aplicação Oral History App

E1	“Eu tinha um conhecimento superficial da história do cinema moçambicano. Com esta cadeira a perspetiva já é outra e o conhecimento já é outro. Porque eu, como estudante do cinema, estou a fazer parte dessa co-construção da história do cinema, na medida em que participei nas entrevistas com grandes cineastas moçambicanos.”
E3	“Os que aprenderam a escrever disseram que história é algo científico. Tudo aquilo que está escrito. Mas vamos ver uma coisa, tudo o que está escrito primeiro foi oral. Então, a história de Moçambique também existe contada. Não está escrito, mas existem algumas pessoas que têm essa história.”
E4	“E o conhecimento adquirido com a história oral digital foi também excepcional. Eu, em particular, era antes de ter uma conversa com um fazedor de cinema em Moçambique. Eu nem conhecia... E cheguei a pensar que os fazedores do cinema daqueles anos... Estou a falar da época colonial... Eu pensei que todos eles estivessem mortos.”
E5	“Não sabia que havia uma história do cinema em Moçambique. (...) Todos nós sabemos que a maioria dos países da África Subsariana não tem uma história escrita. Por isso a

	<p>maioria dos acontecimentos tem de ser encontrada na história oral, nas ditas bibliotecas vivas, que são pessoas que viveram naqueles tempos.”</p> <p>“Não sabia que havia uma história do cinema em Moçambique. (...) Todos nós sabemos que a maioria dos países da África Subsariana não tem uma história escrita. Por isso a maioria dos acontecimentos tem de ser encontrada na história oral, nas ditas bibliotecas vivas, que são pessoas que viveram naqueles tempos.”</p>
E9	<p>“Tive já o conhecimento de como se faz uma entrevista e acredito que estou a contribuir muito para a História Oral de Moçambique. E pretendo fazer mais entrevistas. Quem sabe, talvez alguns alunos vão precisar desse conhecimento...”</p>
E11	<p>“Não tinha bases da História do Cinema em Moçambique. Mas depois do meu primeiro contato com a plataforma do Museu do Cinema - onde encontrei cineastas que falavam exatamente do que era o cinema em Moçambique, desde princípio até a atualidade - eu comecei a mudar a minha visão. Foram vários fatores que influenciaram para que o cinema chegasse ao que é hoje. (...) História digital... Eu gostei muito. Uma vez que não temos tantas coisas escritas sobre o cinema em Moçambique. Durante as entrevistas “apanhamos” muita coisa que não está escrita. Até aquilo que foi escondido acaba se revelando.”</p>
E13	<p>“Eu pude aprender o que não sabia, pude conhecer pessoas que eu não conhecia. Apenas ouvia falar deles, via filmes deles. Com esta oportunidade de fazermos a co-construção da História Oral do Cinema em Moçambique tive essa oportunidade de as conhecer. (...) Foi algo muito bonito. Não só eles vinham falar da vida deles ou dos seus trabalhos, como também está registado isso em imagens, em vídeos. Já está documentado. (...) Quem quiser ir atrás de alguma informação sobre esses mesmos realizadores vai encontrar lá, em áudio e em imagens.”</p>
E14	<p>“História Oral Digital salva muitas histórias perdidas por aí. Porque há muitos sábios que estão por aí e acabam morrendo. Nós temos a possibilidade de ir atrás da matéria, gravando, ao invés de andar a escrever para editar um livro. Vale a pena. Não interessa a língua. Podemos traduzir. Depois, é só entramos lá na plataforma e colocar. Todo o mundo, quando acede a informação, entram lá e bebem dos conhecimentos.”</p>
E15	<p>“O que me motivou mais a me interessar pela História do Cinema em Moçambique foram aqueles primeiros trabalhos que nós fizemos em que fomos buscar alguma informação na plataforma do Museu do Cinema.”</p>
E18	<p>“É um orgulho para mim sabendo que fiz parte da co-construção da própria História do</p>

	<p>Cinema moçambicano. Isso é uma valia para mim e para os cineastas que futuramente virão.”</p> <p>“Será uma boa iniciativa para a pessoa poder ver aquela História do Cinema moçambicano mesmo estando lá em Portugal. Qualquer sítio do mundo. A pessoa poderá aceder à plataforma, poderá se informar, poderá saber o que realmente está a acontecer no cinema moçambicano... Ou o que aconteceu. Pode conhecer o nome do realizador - visto que o nosso arquivo do cinema já era... Como as pessoas não conseguem guardar coisas no arquivo, acho que aquela página <i>online</i> - ou aquele site - vai mudar muitas coisas.”</p>
E19	<p>“Eu, antes de ter a cadeira de Oficina da Construção da História do Cinema em Moçambique, eu não tinha nenhuma experiência. Isso porque no meu primeiro ano não estudei a História do Cinema moçambicano. Mas é uma cadeira que devíamos ter logo no nosso primeiro ano.”</p> <p>“Eu, como estudante de cinema, eu tenho que conhecer a História do meu próprio país. A História do cinema moçambicano. (...) A História oral e digital, ao mesmo tempo, veio para melhorar muitas coisas. Com o digital, muita gente pode ter informação. Podem aceder à internet e encontrar a matéria.”</p>
E20	<p>“Para nós como estudantes, ou para quem quer saber sobre o cinema moçambicano, sobre a história, aquilo que aconteceu no passado... É muito complicado. Depois de eu ter visto isto esses vídeos no <i>site</i> do Museu do Cinema... A História digital mudou muita coisa... Porque eu fiquei a saber de muitos realizadores antigos e alguns recentes.”</p> <p>“É a vontade de eu participar. Saber que esse senhor que está a falar aqui, eu que estive a lhe filmar. Eu contribui para que os outros, das outras gerações, saibam mais sobre a História de Moçambique. E daqui a alguns anos serei eu também a ser filmado.”</p>
E21	<p>“Fiquei bastante surpreso. Porque achava que a História do Cinema em Moçambique tivesse começado um pouco depois da nossa independência. (...) Achava que durante a era colonial não se fazia cinema em Moçambique. Isso me surpreendeu bastante e me motivou para que eu continuasse a ler e investigar mais sobre esta área.”</p>

Na análise destas perceções manifestadas pelos estudantes verbalmente, é possível perceber que se sentiram motivados com a realização das entrevistas e o

conhecimento direto de fazedores de cinema que a experiência permitiu, tendo ainda referido o “orgulho” sentido na criação destes conteúdos e, de forma generalizada, o desconhecimento anterior da História do Cinema em Moçambique

Isso permite depreender que partilham da opinião sobre a relevância do processo e da criação da base de dados através da referência que muitos fazem à inexistência prévia desta informação *online*.

Também percebemos que a verbalização dos conceitos continua bastante frágil, mas que a realização de tarefas práticas e a promoção da interdisciplinaridade é considerada por todos muito positiva e útil, sendo um dos maiores desafios da própria instituição.

Apesar de manifestarem não estar habituados a utilizar este tipo de recursos como ferramentas didáticas, a grande maioria da turma indica ter colhido benefícios e realizado aprendizagens significantes. Quanto aos principais desafios apontados, podemos destacar o próprio acesso à *internet*.

4.4. O uso do Facebook no contexto da Oficina

Moçambique é um país em desenvolvimento com uma estimativa de 28 milhões de habitantes, os dados mais recentes publicados no site NapoleonCat.com, Fig.4.7., indicam 2.77.000 utilizadores registados no *Facebook* em novembro de 2020.

Estes dados indicam que menos de 10% da população utiliza este serviço. Por comparação com os dados da mesma fonte relativos a dezembro de 2018, o número de utilizadores aumentou em cerca de 364 500 e o desequilíbrio de género diminuiu. Considerando que os sujeitos inquiridos se encontram entre os 19 e os 41 anos, estes grupos etários - podendo-se afirmar que abrange a população de alunos do ensino superior - representam, em Moçambique, 75,3% dos utilizadores do *Facebook*.

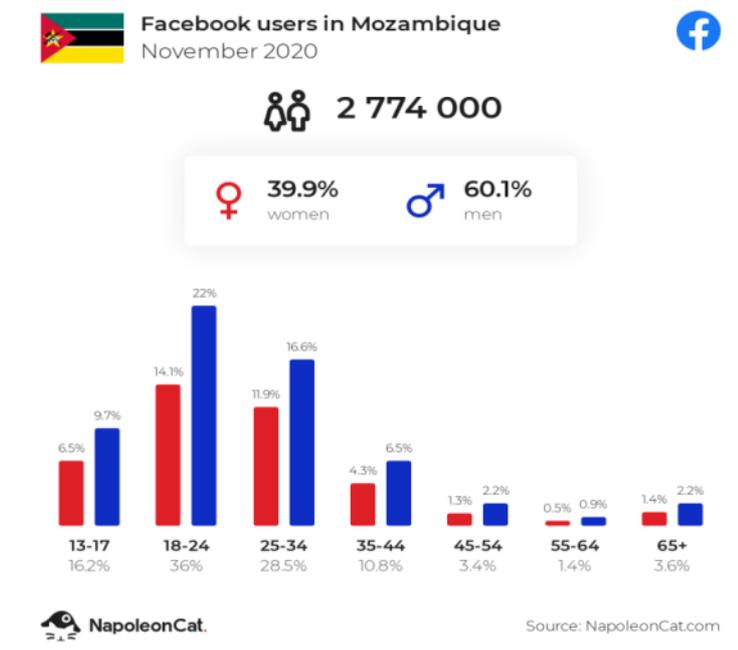


Figura 4.7 - Screenshot dos dados de novembro de 2020, sobre utilizadores do *Facebook* em Moçambique

Fonte: <https://napoleoncat.com/stats/social-media-users-in-mozambique/2020/11>

No nosso Estudo de Caso, a decisão de usar o *Facebook* foi tomada com base em sua popularidade entre os alunos como um sistema de rede social (Gámez, 2015; Niu, 2017), e porque a professora pretendia estabelecer um espaço de comunicação virtual além da sala de aula permitindo o "acesso em qualquer lugar e a qualquer hora".

Tendo em conta a necessidade de reforçar e complementar o tempo e a qualidade das interacções presenciais no contexto da oficina, e considerando que estas se resumiam a três horas semanais durante um semestre, optámos por criar um espaço-tempo adicional de contato letivo entre docente, estudante e conteúdos, através da criação de um grupo na rede social *Facebook*. Neste sentido, o nosso estudo procura contribuir para o *corpus* de investigação sobre o uso das redes sociais no contexto moçambicano, apresentando uma reflexão qualitativa baseada na observação direta e nos registos das aulas, mas também na análise dos dados dos questionários inicial e final do semestre (Manhiça e Bidarra, 2019).

O *Facebook* permite, através das suas funcionalidades, criar grupos fechados e secretos, cujos membros são admitidos segundo convite e que não são visíveis nas buscas efetuadas por outros utilizadores.



Figura 4.8 – Screenshot da página inicial do grupo do *Facebook*

Para dar suporte aos processos de ensino e aprendizagem que requerem uma nova postura e uma nova relação com o conhecimento (Diesel et al., 2017), criamos um “grupo restrito”³⁹ no *Facebook* (Gámez et al., 2015) para facilitar a comunicação entre professores e alunos. Pretendeu-se também facilitar e estimular a comunicação, a colaboração e o debate entre os alunos, sobre os temas e exercícios propostos, em espaço e tempo fora da sala de aula (Saxena & Majumdar, 2015). A criação do grupo ampliaria a interação espaço-temporal da sala de aula, e isso traria vantagens para um processo de aprendizagem colaborativo.

³⁹ As definições da plataforma *Facebook* permitem que a criação de grupos cuja atividade não é visível para outros utilizadores e não permite a interação de elementos externos ao grupo. Os membros do grupo podem, no entanto, convidar outros membros a ingressar.

Também estimamos que permitiria o uso regular de *mobile learning* no contexto de “sala de aula invertida” ou metodologia de *flipped classroom*⁴⁰ (FLN, 2014), bem como outras pedagogias ativas “além do simples uso de novos recursos tecnológicos”, para os quais “o planeamento e a organização das situações de aprendizagem devem estar focados nas atividades dos alunos”, ocupando “o centro das ações educativas” (Diesel et al., 2017), por meio da reflexão e do trabalho colaborativo - à semelhança do *modus operandi* das equipas de produção cinematográfica.

Iniciada a oficina, os alunos foram informados sobre o plano e as diretrizes de uso do grupo no *Facebook* (Gámez et al., 2015) e acrescentaram os seus perfis individuais previamente existentes.

Em resposta às questões sobre a utilização de um grupo fechado no *Facebook* para a interação da turma, de forma complementar ao tempo de sala de aula, 11 (65%) dos alunos indicaram que usaram DM seus, enquanto os restantes, que usaram dispositivos da faculdade, sendo estes últimos, os únicos a trabalhar em *desktop* (Gráficos 4.11 e 4.12).

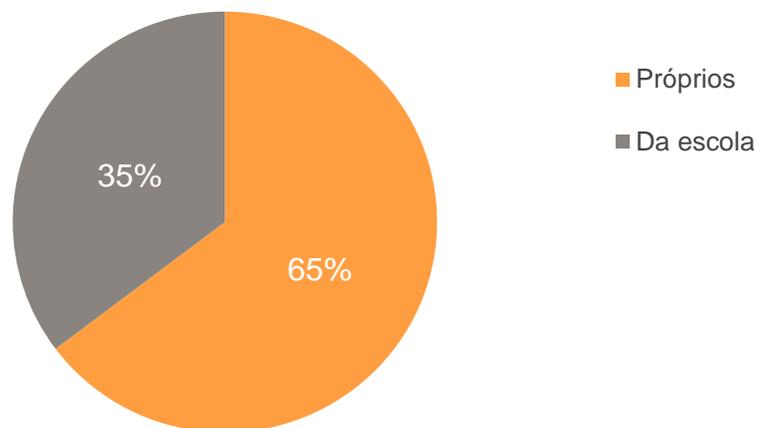


Gráfico 4.11 - Propriedade dos dispositivos usados para acesso ao grupo do Facebook

⁴⁰ “*Flipped Learning* é uma abordagem pedagógica em que a instrução direta passa do espaço de aprendizagem em grupo para o espaço de aprendizagem individual, e o espaço de grupo resultante é transformado num ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, onde o educador orienta os alunos à medida que eles aplicam conceitos e se envolvem de forma criativa no tema em estudo.” (FLN, 2014)

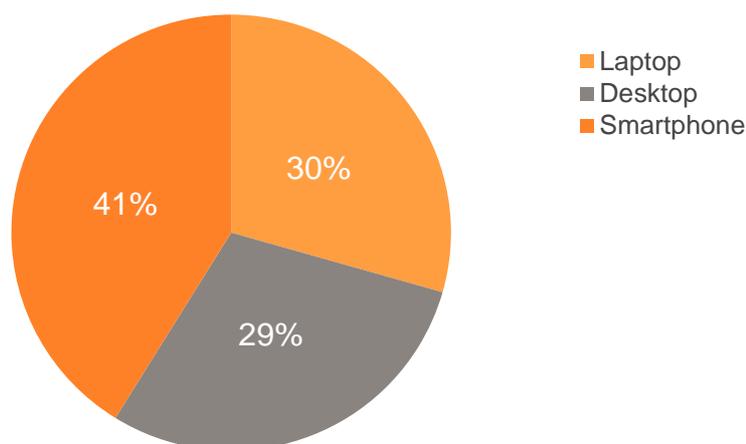


Gráfico 4.12 - Tipo de dispositivos usados para acesso ao grupo do Facebook

De assinalar que estes estudantes são bolsheiros residentes e que, por esse motivo, permanecem mais horas no recinto do campus, usando os recursos que a faculdade disponibiliza.

Tal como no estudo de Gamito (2015), pudemos observar que o *Facebook* não é comumente utilizado pelos professores da instituição para atividades de ensino e aprendizagem, mas acontece que muitos professores usam grupos do *WhatsApp*, para comunicação e informação geral.

Na prática, o grupo contava com 28 elementos, sendo 23 alunos, um professor/pesquisador e quatro docentes, incluindo dois elementos da direção do curso, como observadores. Criado a 7 de março de 2018, esteve em atividade entre essa data e 5 de junho, final do semestre letivo.

Para analisar as interações no grupo, definimos uma estrutura em blocos, tal como descrito no Quadro 4.4, formada por um bloco de introdução e blocos temáticos de 1 a 9. Foram revistos um total de 159 *posts*, subdivididos em Posts da Professora (PP) e Posts dos Aluno (PA) – ver Anexo X.

Quadro 4.4 - Blocos temáticos, datas e número de posts no grupo do Facebook.
PP (posts da professora) e PA (posts dos alunos)

BLOCOS	PP	PA	DATAS
Introdução	4	0	de 7 a 9 de março 2018
Bloco 1	4	10	de 12 a 22 de março 2018
Bloco 2	2	15	de 23 a 30 de março 2018
Bloco 3	5	18	de 29 de março a 6 de abril 2018
Bloco 4	3	22	de 11 a 19 de abril 2018
Bloco 5	2	14	de 20 a 27 de abril 2018
Bloco 6	3	15	de 30 de abril a 9 de maio 2018
Bloco 7	4	16	de 11 a 28 de maio 2018
Bloco 8	12	7	25 de maio a 2 de junho 2018
Bloco 9	3	0	de 5 a 8 de junho 2018

Em seguida analisamos essas interações segundo três critérios: a autoria e a iniciativa dos *posts* e a tipologia do seu conteúdo e a tipologia das reações, sendo estas subdivididas em visualizações, gostos e comentários.

A duração de cada bloco permitiu identificar uma estrutura semanal de interações, que correspondeu à estrutura da própria oficina e norteou todas as tarefas e exercícios planeados. Os blocos 7 e 8 tiveram, respetivamente, uma maior duração e um maior número de PP, uma vez que incluíam atividades práticas de produção e edição de entrevistas em grupo, e alguns posts referiam-se diretamente à organização da produção e ao compartilhamento de ficheiros áudio e fotos do trabalho.

Descrevendo os PP, 12 de 42 podem ser classificados como iniciativas de *flipped classroom*, com a introdução de temas e materiais de apoio para posterior desenvolvimento em sala de aula. Os restantes eventos são chamadas de atenção para o cumprimento de prazos, citação de fontes e erros ortográficos. A maioria dos PA são *uploads* de arquivos de trabalho escritos e alguns são pedidos de ajuda para o uso de certas ferramentas informáticas, como conversores de .pdf, corretores ortográficos e acesso a *links* compartilhados.

Em geral, todas as interações no *Facebook* foram assíncronas e as ferramentas de comunicação síncrona da plataforma - chat escrito / áudio / vídeo - não foram utilizadas.

Podemos concluir pela observação do grupo que cada bloco possui um “posts de abertura” (ou mais) da professora, seguido de uma série de posts dos alunos, geralmente próximo ao número de alunos da turma, e um “posts de encerramento” da professora.

Do total de 159 posts, podemos apontar que 42 são da autoria da professora/pesquisadora e os 117 restantes dos alunos/sujeitos da pesquisa. Quase todas os PA são reações a um trabalho, apresentação de exercícios escritos ou reflexões, originadas no referido “post de abertura”, existindo um único PA autónomo - não em resposta a um da professora - o compartilhamento do vídeo do trabalho de grupo (arquivo de entrevista editado).

Também decidimos que era melhor organizar a categoria autoria em autoria/iniciativa e autoria/criação. No primeiro caso, quando o autor do posts compartilha um conteúdo de outro autor - por exemplo, quando compartilham *links* de vídeos - e, no segundo, quando o conteúdo do post é original. Alguns, é claro, eram posts de categorias mistas.

Nesse sentido, se os PA se caracterizaram pela apresentação de exercícios escritos, todos estes seriam categorizados como originais. Fora isso, a maioria dos PP eram links para conteúdos e anexos com bibliografia de vários autores e do próprio projeto Museu do Cinema. Essa evidência está em linha com a estratégia planejada de ensino orientado para o aluno, em que o professor desempenha o papel de facilitador entre os estudantes e os conteúdos.

Uma vez que quase todos os PA foram envios de materiais de tarefas propostas, diríamos que houve uma relação relativamente passiva entre os alunos e a ferramenta. Houve poucas ou nenhuma interação direta entre os alunos e a única situação em que o grupo foi usado para organizar atividades colaborativas foi para o exercício de entrevista em grupo (Gráfico 4.13).

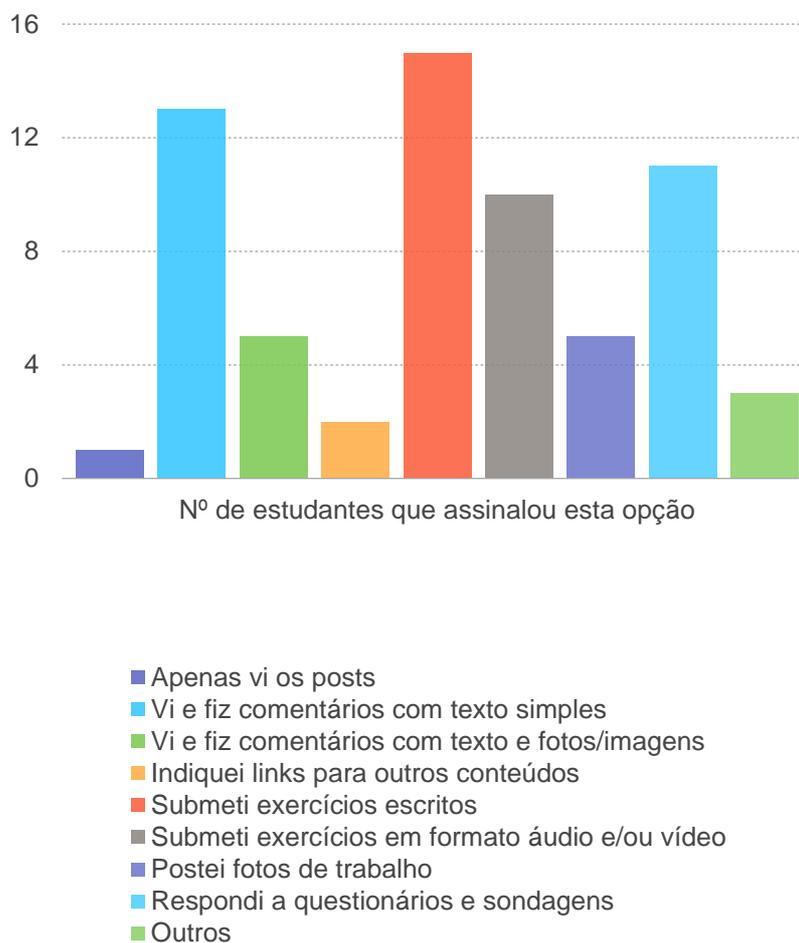


Gráfico 4.13 - Tipo de interação dos estudantes no Facebook

Dividimos a tipologia de conteúdos em: a) texto; b) ficheiro anexo de texto; c) áudio (anexo ou link); d) vídeo (anexo ou link); e) imagem ou foto (anexo ou link); f) link para outro website; g) outros

As tipologias observadas envolvem quatro tipos de conteúdo - texto, imagem, vídeo e áudio - que aparecem isolados ou em combinações. Por exemplo, PA que são submissões de exercícios muitas vezes incluem apenas o arquivo anexo sem qualquer texto introdutório, enquanto outros são apenas fotos de atividades em grupo.

Ao contrário, os PP costumam usar uma combinação de tipos de conteúdo, com texto de introdução explicativa para o exercício proposto, muitas vezes com links externos (vídeos tutoriais e ferramentas complementares, software de suporte) e, em uma ocasião, usando a ferramenta de pesquisa do Facebook para colher a percepção dos alunos sobre a própria metodologia.

As reações foram classificadas e descritas de acordo com três tipos principais: visualizações, gostos e comentários (ver Anexo X). De uma forma geral, é possível concluir que os gostos foram reações mais comuns às mensagens que continham elementos visuais fixos, nomeadamente imagens ou fotos. As visualizações foram o tipo de reação mais comum, com os posts iniciais de cada bloco frequentemente apresentando um número de visualizações quase idêntico ao número de alunos na classe. Os posts sobre os exercícios em grupo também tiveram um alto número de visualizações, enquanto os posts para envio de exercícios individuais tiveram menos visualizações (menos de 4). Por fim, os comentários foram a tipologia que nos forneceu informações e dados mais detalhados sobre as percepções dos sujeitos sendo, por vezes, textos mais longos. No estudo pudemos observar que os comentários foram, na maioria das vezes, solicitados pela professora, e não da iniciativa dos alunos.

Durante as últimas semanas da Oficina, pedimos comentários reflexivos sobre as ferramentas e metodologias usadas durante o semestre. Os alunos sugeriram maneiras de melhorar o uso do Quiz Game - jogo de perguntas e respostas⁴¹. Cada sugestão/comentário foi seguida de uma resposta da professora. Em resumo, as sugestões dos alunos foram sobre revisões a implementar nas configurações de contagem regressiva do jogo e sugestões de conteúdos direcionado a diferentes níveis de conhecimentos e faixas etárias.

Os alunos refletiram sobre a falta de atividades centradas na prática que caracterizam o curso e a importância de experiências compartilhadas de situações reais de filmagem e edição.

⁴¹ Quiz Museu do Cinema.

Raramente utilizaram o espaço – para partilhar materiais de autoria alheia para os dar a conhecer a outros, assim como não fizeram partilhas por iniciativa própria. Quase todas as interações assinaladas foram solicitações de interação da docente/investigadora, para o envio/entrega/upload de trabalhos individuais e/ou de grupo.

Poderia concluir que, por um lado, sendo uma prática pouco comum entre docentes e estudantes naquele curso/instituição, o tempo de interação terá sido demasiado curto para poder produzir hábitos regulares e preferências. Mas todos os 17 estudantes indicaram considerar o uso do Facebook para as interações fora da sala de aula como um recurso motivador (53%) ou muito motivador (47%) para a introdução e desenvolvimento dos temas curriculares (Gráfico 4.14).

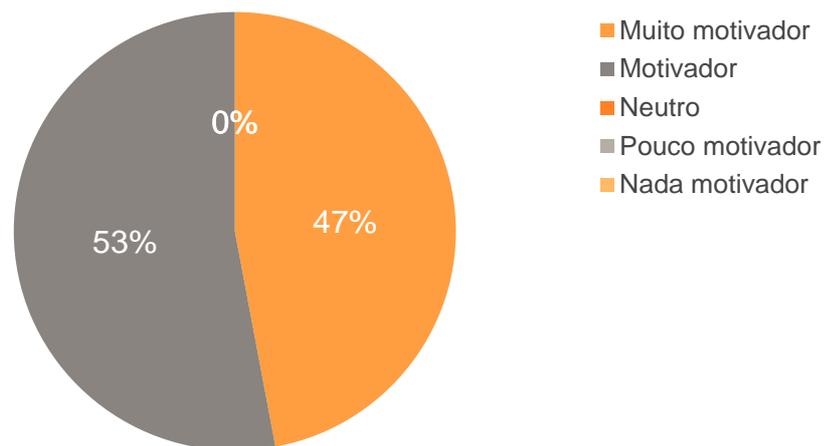


Gráfico 4.14 - Índice de motivação para o uso do grupo do Facebook

Uma pergunta aberta solicitava sugestões individuais para o uso do Facebook no contexto daquela e de outras oficinas. A partir destes comentários percebemos a necessidade de poder realizar entrevistas individuais com os estudantes e um estudo mais aprofundado.

Das respostas dos 17 estudantes destacamos no Quadro 4.5, comentários sobre formas de melhorar a interação no grupo que consideramos orientações simples e a implementar.

Quadro 4.5 – Resumo de formas de melhorar a interação, com base nos comentários dos estudantes, feitos no grupo do Facebook

1	As demais UC (e outras escolas) poderiam adaptar o modelo para ações de comunicação incluindo uma agenda de tarefas semanais com notificações que funcionem como lembretes.
2	Os colegas devem ter em consideração a natureza construtiva dos comentários que se fazem na perspectiva de uma avaliação por pares de algumas tarefas.
3	A curva de aprendizagem da utilização do Facebook para atividades de ensino-aprendizagem deve ser analisada, pois trata-se de uma alteração das funções de uma ferramenta e acarreta novos hábitos.
4	A partilha de conteúdos em vídeo podia/devia ser mais frequente/maior quantidade.
5	Os estudantes da turma devem aumentar o número e a profundidade dos comentários que fazem na plataforma.
6	Os docentes poderiam dar o <i>feedback</i> dos trabalhos executados e partilhados, também no Facebook.

A literatura de referência geralmente indica a velocidade e a facilidade de acesso; a rapidez de resposta do professor; o compartilhamento de informações; a interação; a inovação; a mobilidade; a colaboração e a participação; favorecimento da cultura da comunidade; a informalidade e a facilidade de uso, como algumas das características do Facebook associadas à educação. Para alguns autores, a plataforma também compensa a falta de momentos e espaços de interação face a face (Abeywardena, 2011), por vezes característicos da organização curricular. Mas a mesma literatura também nos informa sobre os principais condicionantes, como sejam a dificuldade de concentração devido à hipertextualidade e a falta de privacidade nas redes sociais.

Na experiência relatada neste artigo, a professora pôde verificar algumas das características mais positivas. Como a instituição não possui AVA⁴², o Facebook preencheu

⁴² Ambiente Virtual de Aprendizagem.

essa ausência. Por outro lado, o tempo de interação e construção do conhecimento, reduzido a uma aula semanal presencial de três horas, foi ampliado, permitindo a integração de um currículo mais extenso e abrangente e maior interação aluno-professor, aluno-conteúdo e aluno-aluno (Moore, 2011).

Do ponto de vista dos desafios, pudemos verificar que as questões sócio-geográficas de acesso a dados têm um impacto direto na experiência dos alunos, fazendo oscilar as suas percepções sobre o uso da ferramenta. Sentimos também, a necessidade de uma formação prévia na utilização de ferramentas facilitadoras da utilização de tecnologias móveis e redes sociais no ensino, que não prevíamos fossem desconhecidas dos alunos (a título de exemplo, os conversores de texto).

Considerando o fato de ter sido uma experiência pioneira na instituição, impôs-se uma curva de aprendizagem lenta, desde o início. Acreditamos, porém, que uma das principais conquistas foi estimular a reflexão sobre as oportunidades que as ferramentas de *networking* e as tecnologias móveis oferecem à comunidade de ensino. As vantagens que delas podem ser extraídas significam também um desafio para o desenvolvimento de novas políticas nas instituições de ensino, ao nível académico, docente, logístico, e de desenvolvimento de ferramentas digitais próprias.

A nossa perspetiva tem sido, por meio de novas pesquisas empíricas e da proposta de ferramentas renovadas, continuar a colaborar nessa direção, proporcionando um maior número de experiências e aprofundando as pesquisas iniciadas. Defendemos que a formação contínua de professores é um elemento de fundamental importância para a reflexão sobre as práticas e um fator de mudança de atitudes e comportamentos tradicionais para a utilização efetiva das redes sociais e dispositivos móveis no ensino.

Tendo em conta a natureza pedagógica do projeto foi definida uma matriz curricular, com a identificação de uma série de competências a adquirir pelos estudantes, e para as quais as ferramentas desenvolvidas deveriam contribuir de forma positiva, através da motivação, da construção participativa e da interdisciplinaridade.

Assim, partindo da aprendizagem do conceito e práticas que constituem a construção da narrativa histórica, enquanto alicerçada ao poder, e da História Oral, enquanto metodologia de resgate e empoderamento, - para o que se utilizaram vídeos de especialistas na matéria e artigos de investigadores nacionais - era solicitado aos estudantes que tomassem contato com o livro “Os moçambicanos perante o cinema e o audiovisual”, de Guido Convents (2010) e, para um determinado período, identificassem um indivíduo relevante para a cinematografia nacional que despertasse a sua curiosidade pesquisando e reunindo informação disponível sobre este profissional, quer no referido livro, quer através da pesquisa *online*.

Depois de constatarem que a informação disponível na *internet* sobre a grande maioria dos profissionais moçambicanos - exceção feita para dois ou três realizadores e festivais - é muitíssimo reduzida, foi pedido aos estudantes que tomassem contato com o protótipo da Oral History App, onde lhes seria possível ver, ouvir e/ou ler excertos de entrevistas com alguns desses profissionais.

Nesse momento sugerimos que refletissem sobre a relevância de uma ferramenta desta natureza, como ela poderia contribuir para minimizar o vazio de conteúdos históricos sobre o Cinema em Moçambique, e como poderia ser utilizada em contextos educativos.

Na etapa seguinte, propôs-se aos estudantes que se colocassem no papel de construtores da narrativa histórica e não apenas de consumidores e, em grupos de quatro ou cinco, escolhessem um profissional e iniciassem a redação de um guião de entrevista, revendo os conceitos sobre metodologia e ética associados a este trabalho.

Simultaneamente, e numa relação de interdisciplinaridade com docentes de outras unidades curriculares do mesmo curso, para recordar e esclarecer questões técnicas associadas à gravação de uma entrevistas, iniciou-se uma revisão de teoria e práticas de utilização de câmara, lentes, microfones, gravador e respetivos acessórios. Nesta fase, foi possível constatar que grande parte da turma tinha pouca experiência prévia de práticas com equipamentos, o que nos surpreendeu pelo fato não corresponder à informação veiculada pelos docentes entrevistados na fase de preparação e ao ponto

de, podemos afirmar que foi esta prática que mais motivou os estudantes que participaram na oficina.

Os produtos audiovisuais resultantes desta atividade letiva - entrevistas - foram exibidos numa sessão para toda a turma e passaram a constituir parte do acervo da Coleção Oral History do projeto Museu do Cinema constituindo, quer um elemento para futuro uso no curso, quer para outros modelos de aprendizagem e com acesso aberto *online*.

Criaram-se assim, circuitos de comunicação e divulgação dos trabalhos realizados pelos alunos, na turma e com o mundo exterior, dando “sentido social imediato às aprendizagens.” Os estudantes transformam-se em produtores de conteúdos - como aliás seria de esperar no seu curso - específicos, que vão construir a base documental digital de um currículo de História do Cinema que reclamava por este tipo de fontes, e passaram a ser estudantes-produtores-consumidores – ou prosumers (Lima, L. e Souza, 2010) e nas apenas estudantes-consumidores, fortalecendo o sentimento de participação numa comunidade.

5. Considerações Finais

O desenvolvimento deste projeto foi uma experiência enriquecedora a vários níveis. Os conhecimentos adquiridos durante a componente letiva do Mestrado foram muitíssimo úteis, mas a abrangência deste projeto alicerçava-se, também, em conhecimentos muito específicos das temáticas da própria História do Cinema, do seu ensino e do contexto moçambicano, essenciais e resultantes de pesquisa e trabalho prático desenvolvidos ao longo dos últimos dez anos. Para o concretizar, era necessário envolver a comunidade de profissionais de cinema nacional, o corpo docente e os estudantes. Neste sentido, a disponibilidade de cineastas e atores foi um fator decisivo para o sucesso, a colaboração dos programadores foi vital para o processo de desenvolvimento dos protótipos e a colaboração dos docentes da instituição, foi essencial para a interdisciplinaridade que se pretendia incutir à experiência.

5.1. Discussão de resultados e observações para futuro desenvolvimento

Na perspetiva do desenvolvimento destes protótipos com vista à continuidade da sua utilização como recursos didáticos - quer no ensino formal quer informal -, existe ainda trabalho por fazer, quer ao nível da programação, quer ao nível da experiência do utilizador e interface - funcionalidades e questões gráficas.

Entretanto, os conteúdos da *Oral History App* permanecem *online* com ligação ao Youtube – agora no *website* do projeto Museu do Cinema - e vão crescendo, de forma permanente, mas não tão sistemática, com a introdução de mais entrevistas.

No *Quiz Museu do Cinema* está igualmente em curso reestruturação completa ao nível da experiência do utilizador, interface e conteúdos adicionais, que permitam o desenho de níveis.

Infelizmente, a unidade curricular foi interrompida após a conclusão do semestre de implementação do projeto, e esperamos que possa ser re-introduzida após a conclusão desta graduação.

No que diz respeito ao uso de redes sociais e outras plataformas para modelos de *blended learning*, e de forma perfeitamente accidental, as medidas de distanciamento implementadas como prevenção do impacto do COVID-19 vieram forçar a instituição a introduzi-las, e são agora encaradas por um número maior de docentes, como recursos suplementares viáveis e com potencial no processo de criação de conhecimento no contexto deste e de outros cursos de Licenciatura ali lecionados.

Analisando os objetivos propostos, e no que diz respeito ao objetivo geral, este não se encerra com a versão dos protótipos criada até ao momento, estendo-se que o processo de desenvolvimento continuará em fases seguintes de desenvolvimento e testagem.

Quanto aos objetivos específicos, salienta-se que:

a) Identificar os conteúdos sobre a(s) HCM lecionados no curso e a metodologia de desenvolvimento curricular utilizada – foi concretizado na íntegra, na fase de preparação da Oficina;

b) Caracterizar os sujeitos, identificando os seus hábitos de utilização de TIC e dispositivos móveis no quotidiano e como ferramentas de ensino-aprendizagem, em sala de aula e no apoio ao estudo – foi concretizado na íntegra com recurso ao Questionário Inicial e durante a observação direta;

c) Complementar a oferta curricular de conteúdos sobre a(s) HCM através da introdução e utilização de dois protótipos de aplicações móveis e de propostas pedagógicas de *m-learning*, *b-learning* e *flipped classroom* – decorreu da implementação do Projeto de Mestrado mas foi interrompida com a conclusão deste, sendo relevante continuá-la;

d) Conhecer as facilidades e dificuldades dos sujeitos na integração e utilização dos dois protótipos – informação recolhida através da observação direta e das perceções manifestadas, quer nos Questionários Finais, quer nos diários-áudio e vídeo;

e) Conhecer as perspetivas e opiniões dos sujeitos perante a prática e a importância da co-construção de conteúdos – foi concretizado através da observação direta também, e em especial, com os conteúdos expressos nos diários-áudio e vídeo;

No que diz respeito às funcionalidades dos dois protótipos estas encontram-se em fase de reavaliação e a sua implementação voltará a ser testada oportunamente, quer no contexto letivo da instituição, se esta assim o desejar, quer nas atividades de educação não formal do projeto Museu do Cinema.

5.2. Reflexões finais - sucessos e fracassos

Podemos afirmar que a experiência foi positiva e correspondeu à expectativa da docente/investigadora mas que, mais investigação, mais ações de implementação, e uma maior quantidade e diversidade de dados são necessários para podermos generalizar qualquer tipo de conclusão preliminar que este trabalho possa ter originado, sendo a sua maior virtude o delinear de caminhos para a investigação futura.

Reconhecemos as limitações do nosso estudo, com um pequeno grupo de alunos, e indicamos como primeira recomendação a necessidade de mais estudos e pesquisas mais diversificadas nesta área, especificamente no contexto educacional africano, em particular em Moçambique. Talvez repetir o nosso processo e metodologia com outros grupos de alunos em semestres futuros possa tornar os resultados mais claros e generalizáveis.

Como pontos negativos podemos referir que a testagem prévia dos questionários não terá sido executada de forma a permitir identificar dificuldades que posteriormente se verificaram existir, nomeadamente, as questões que solicitavam respostas em escala crescente e decrescente resultaram em informação que não nos pareceu coerente, o que nos levou a optar por não incluir esses dados na nossa análise, considerando que não pudemos verificar se tal fato ocorria por falta de clareza da pergunta ou por falta de hábito dos inquiridos com esta tipologia de resposta. Para que este modelo curricular seja funcional, o desenho gráfico, funcionalidades e o desempenho atual dos protótipos devem ser trabalhados, pois a rapidez de resposta é fundamental para uma utilização agradável.

No decorrer do nosso trabalho, convidámos alguns docentes a participarem no grupo do Facebook. Este convite foi executado a partir do grupo e dos recursos internos da plataforma. Infelizmente, a interação dos professores foi muito limitada (apenas uma

vez por um diretor e uma vez por um professor) e não significativa, o que sugere a relevância de pesquisa futura para reflexão sobre as posições pedagógicas dos professores quanto à utilização das redes sociais no ensino-aprendizagem.

Contribuições para a compreensão da relação entre o Facebook e a aprendizagem seriam que estas media sociais não precisam ser definidas como "ferramentas essenciais" ou "aconselhadas", mas como criações humanas contemporâneas cujas formas e significados culturais são estratégicos para a educação. Nesse sentido, as instituições de ensino precisam adotar estes novos modelos a fim de atender às expectativas das novas gerações de alunos, que "cresceram digitalmente" (Tapscott, 2008).

Um comentário irónico feito em voz alta por um aluno numa das últimas sessões presenciais demonstra uma mudança de atitude em relação ao uso da rede social. A situação aconteceu na Sala de Informática onde se encontravam quatro alunos de outra turma terminando trabalhos. Em conversa, um dos alunos da Oficina afirmou: - "Oi pessoal ... Nesta aula o Facebook é usado para estudar!"

Por fim, importa referir as contribuições que a instituição de ensino, o corpo docente e da direção pedagógica devem fazer no sentido de adaptar os modelos pedagógicos das atividades curriculares. Neste sentido, a utilização destas aplicações poderá ser alargada às diferentes áreas do conhecimento lecionadas na instituição. Já se manifestaram avanços significativos nesse sentido em função das mudanças nas relações sociais impostas pela epidemia mundial em 2020.

É importante referir que a redação deste Relatório se faz num momento em que algumas das práticas analisadas durante a implementação do Projeto de Mestrado mudaram, radicalmente, devido às restrições de mobilidade impostas no contexto da pandemia mundial do COVID-19. Muitas atividades letivas foram interrompidas, mas também muitas tecnologias foram introduzidas, melhor ou pior, de forma forçada, por este mesmo contexto. Seria relevante pensar a implementação da oficina após este momento ímpar para o ensino - e para toda a sociedade em geral - para compreender como estas mudanças repentinas alteraram as práticas e as perceções de discentes e docentes sobre o uso de tecnologias móveis no ensino superior, no contexto estudado.

Bibliografia

- Alberti, V., Fernandes, TM., e Ferreira, MM., (Org.). (2000). *História oral: desafios para o século XXI* [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 204p. Acedido em 12-10-2017. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/2k2mb/pdf/ferreira-9788575412879.pdf>
- Allen, R. e Gomery, D. (1985). *Film History theory and practice*, Newbery Award Records, Inc., EUA.
- Alliance for affordable internet, (2017). *África - Panorama Regional Relatório De Acessibilidade 2017*. Acedido em 11-11-2017. Disponível em: <http://1e8q3q16vyc81g8l3h3md6q5f5e.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2017/02/A4AI-2017-Affordability-Report.pdf>
- Anderson, T. (2005). *Design-based Research and its Application to a Call Centre Innovation in Distance Education*. Canadian Journal of Learning and Technology. Vol. 31(2). Disponível em: <http://www.cjlt.ca/content/vol31.2/anderson.html>
- António, G. e Coutinho, C. (2012). *A integração curricular das TIC no sistema de ensino em moçambique: iniciativas em curso*, Tese de Doutoramento, Escola Superior Técnica, Universidade Pedagógica, Instituto de Educação, Universidade do Minho. Acedida em 05-11-2017. Disponível em: <http://www.ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/281.pdf>
- Bates, A. (2015). *Teaching in the Digital Age – guidelines for designing teaching and learning*, Publicação online. Acedida em 02-11-2017, Disponível em: <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>
- Becker, C. (1931). *Everyman is own historian*. Annual address of the president of the American Historical Association. The American Historical Review 37, 1932, nº2, pp.221-236. Acedido em 08-11-2020. Disponível em: <https://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/presidential-addresses/carl-l-becker>
- Bellotti, F. et al. (2014). *Designing Serious Games for education: from Pedagogical principles to Game Mechanisms*. Acedido em 15-04-2017. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00985800/document>

- Bersin, J. (2004). *How did we get here - The History of blended learning. The Blended Learning Book: Best Practices*. Acedido em 20.01.2021. Disponível em : https://media.wiley.com/product_data/excerpt/67/07879729/0787972967.pdf.
- Bidarra, J. (2009). Emerging digital media, games and simulations: A challenge for Open and Distance Learning. *Revista de Ciências da Computação*, vol. 4, Universidade Aberta. Disponível em <http://lead.uab.pt/OJS/index.php/RCC>
- Caetano, G. (2016). *Uso do Livro Interactivo Multimídia na Aprendizagem de Matemática em uma Escola Primária em Moçambique: Impacto no Desempenho dos Alunos da 7ª Classe*, Tese de Doutoramento, UFRGS, Brasil, listado no repositório da UFRGS. Acedida em 05-11-2017. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ppgie/defesas-1/propostas/uso-do-livro-interativo-multimidia-na-aprensizagem-de-matematica-em-uma-escola-primaria-em-mocambique-impacto-no-desempenho-dos-alunos-da-7a-classe>
- Cadima, F. (2017). *A cultura da internet*. JANUS online. *A comunicação mundializada - a galáxia internet*. pp 68-69. Acedido em 10-10-2020. Disponível em: http://janusonline.pt/images/anuario2017/2.1.1_RuiCadima_CulturalInternet.pdf
- Cardina, M. (2013). *Introdução a Alessandro Portelli. A morte de Louiggi Tarstulli e outros ensaios*. Introdução à tradução. Acedido em 14.11.2020. Disponível em: https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/43517/1/Introdução%20a%20Alessandro%20Portelli_A%20morte%20de%20Luigi%20Trastulli%20e%20outros%20ensaios.pdf
- Carvalho, M. (2013). *Aceitação e Intenção de Uso do Mobile Learning: Modelagem e teste empírico com alunos de ensino superior*, Dissertação de Mestrado, UFRJ, Brasil, p.44. Acedida em 02-11-2017. Disponível em: <https://aprender.ead.unb.br/.../2013%20Ferreira%20TESE%20MODELO%20TAM%2>
...
- Carvalho, A. (Org). (2015). *Apps para dispositivos móveis: Manual para professores, formadores e bibliotecários*, Ministério da Educação e Direção-Geral da Educação de Portugal. Acedido em 20-01-2018. Disponível em: https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/apps_dispositivos_moveis2016.pdf

- Chauhan, J. e Goel, A. (2006). *An analysis of quiz in MOOC*, in 9th International Conference on Contemporary Computing (IC3). Acedido em 02-03-2018. Disponível em: <http://ieeexplore.ieee.org/document/7880245/>
- Clark, R. (1983). *Reconsidering research on learning from media*. Review of Educational Research, 53(4), pp. 445–459. Acedido em Acedido em 20.01.2021. Disponível em: http://www.uky.edu/~gmswan3/609/Clark_1983.pdf
- Choo, H. (2013). *Estudo sobre o desenvolvimento de ferramentas CASE como instrumentos para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem no ensino superior em Moçambique*, Tese de Doutoramento, UEM, Moçambique, Faculdade de Engenharia. Acedida em 05-11-2017. Disponível em: http://www.engenharia.uem.mz/images/pdf_files/chootrablicenciatura.pdf
- Darling-hammond, L. (2006). *Constructing 21st century teacher education*, 57 (3). <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- D' Carlo, D., Barbosa, G. & de Oliveira. E. (2017). *Proposta de um Conjunto de Heurísticas para Avaliação da Usabilidade de Aplicativos Móveis Educacionais*, Abakós, v. 5, n. 2, p. 16-35, Maio 2017. Instituto de Ciências Exactas e Informática, PUC Minas, BH, Brasil. Acedido em 16-01-2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/abakos/article/view/P.2316-9451.2017v5n2p16>
- Delgado, L. (2003). *História oral e narrativa: tempo, memória e identidades*. História Oral, 6, 2003, p. 9-25, Brasil. Acedido a 10-08-2017. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819734/mod_resource/content/1/DELGADO%20%20Lucilia%20%E2%80%93%20Hist%C3%B3ria%20oral%20e%20narrativa.pdf
- Dyson, L. (2015). Achieving sustainable mobile learning through student-owned devices and student-generated multimedia content. In *Sustaining Mobile Learning: Theory, research and practice*. Editado por Ng, W. e Cumming, T., 2015, Routledge.
- Fonseca, F e Amaral, I. (2017). *Exclusão e Cidadania na era digital*. JANUS online. In *A comunicação mundializada - a galáxia internet*. pp 74-75. Acedido em 10-10-2020. Disponível em:

http://janusonline.pt/images/anuario2017/2.1.4_FredericoFonseca_InêsAmaral_ExclusãoCidadania.pdf

Freire, P., & Freire, A. na M. (2001). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP. Acedido em 20-08-2019. Disponível em: <https://books.google.es/books?id=QxK-0mrXmtQC>

Freitas, L. e Liarokapis, F. (2011). Serious Games: A New Paradigm for Education? In *Serious Games and Edutainment Applications*, pp 9-23. Acedido em 02-03-2018. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/a482/35e79abf9524f4e7de04ce447851cb5ece58.pdf>

Gibson, B. (2005). *Co-producing video diaries: The presence of the “absent” researcher*. International Journal of Qualitative Methods, 4(3), Article 3. Acedido em 10-10-2017. Disponível em: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_4/pdf/gibson.pdf

Godoi, K. e Padovani, S. (2009). *Avaliação de material didático digital centrada no usuário: uma investigação de instrumentos passíveis de utilização por professores*, Produção, v. 19, n. 3, Set./Dez. 2009, p. 445-457. Acedido em 16-10-2017. Disponível em: www.scielo.br/pdf/prod/v19n3/03.pdf

Gohn, M. (2006) *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. Acedido em 03-09-2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>

Gressinger, R., Leite, L. & Moraes, M. (2014). As Contribuições do uso de dispositivos móveis para a gestão da aula universitária. In *Didáctica e Prática de Ensino na relação com a Escola*, EdUECE- Livro 100946. PUCRS, Brasil. Acedido em 13-06-2017. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/111-%20AS%20CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES%20DO%20USO%20DE%20DISPOSITIVOS%20M%C3%93VEIS%20PARA%20A%20GEST%C3%83O%20DA%20AULA%20UNIVERSIT%C3%81RIA.pdf>

INCM - Instituto Nacional das Comunicações de Moçambique. (2017). *Relatório de Regulação das Comunicações - Situação das Comunicações em Moçambique 2016*.

- Acedido em 12-01-2018. Disponível em: <http://www.incm.gov.mz/documents/10157/675154/Relatorio%20de%20Regulacao.pdf>
- Jenkins, K. (2003). *Re-thinking History*, Routledge, Londres, 1991. Acedido a 02-04-2016. Disponível em: <https://analepsis.files.wordpress.com/2011/08/re-thinking-history.pdf>
- Jenkins, H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21 Century*. Chicago, IL, The MacArthur Foundation. Acedido em 08-03-2019. Disponível em: https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF
- Jerónimo, M. (2014). *O papel das TIC no ensino secundário*, Universidade Católica de Moçambique, Tese de Doutoramento. Acedido em 05-11-2017. Disponível em: <http://repositorio.ucm.ac.mz/bitstream/123456789/73/1/Maria-de-Fatima-Estevao-Jasso-Jeronimo.pdf>
- Jones, R., J. Fonseca, L. Silva, G. Davies, K. Morgan & I. Mesquita (2014). *The promise and problems of video diaries: Building on current research*, Acedido em 10-10-2017. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/2159676X.2014.938687>
- Kaufman, P. (2012). *Case Study: Oral History in the video age*, Oral History in the Digital Age website. Acedido em 08-10-2018. Disponível em: <http://ohda.matrix.msu.edu/2012/07/video-age/>
- Lambert, D. e Frisch, M. (2013). *Digital Curation through Information Cartography: A Commentary on Oral History in the Digital Age, from a Content Management Point of View*, The Oral History Review 2013, Vol. 40, No. 1, pp. 135–153. Published by Oxford University Press on behalf of the Oral History Association. Acedido em 08-01-2018. Disponível em: <https://academic.oup.com/ohr/article-abstract/40/1/135/1486339>
- Lima, L. e Souza, C. (2010), *A motivação dos Prosumers: entendendo o comportamento do consumidor-produtor na web*. XXXIV Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro. Acedida

- em 15-06-2020. Disponível em:
http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/53/adi2028.pdf
- Malatian, T. (2012). *Escrita de si e narrativa histórica*. Conteúdos e Didática da História. Universidade Estadual Paulista. Acedido em 17.07.2018. Disponível em:
<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46186/1/01d21t03.pdf>
- Maleane, S. (2012). *Tecnologias de informação e comunicação como um meio de inclusão e exclusão social em Moçambique: o caso do ensino superior*. Tese de Doutoramento em Ciência da Informação – Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília. Acedida em 05-11-2017. Disponível em:
<http://repositorio.unb.br/handle/10482/11914>
- Manhiça, D. & Bidarra, J. (2019). *Exploring the use of Facebook in the classroom: The case of a workshop on the history of Cinema in Mozambique*. Comunicação publicada nas atas da conferência OOFHEC 2019 - the Online, Open and Flexible Higher Education Conference, EADTU, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 16-18 de outubro. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/8729>
- Maulano, F. (2016). *Etnoinformática, uma Nova Forma de Inclusão Digital na Educação: Integração de Objeto de Aprendizagem N'SAMAT no Ensino Básico em Moçambique*, Tese de Doutoramento, UFRGS, Brasil, listado no repositório da UFRGS. Acedida em 05-11-2017. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ppgie/defesas-1/propostas/etnoinformatica-uma-nova-forma-de-inclusao-digital-na-educacao-integracao-de-objeto-de-aprendizagem-nsamat-no-ensino-basico-em-mocambique>
- MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional. (2016). *Dados Estatísticos sobre o Ensino Superior em Moçambique 2015*. Acedido em 12-02-2018. Disponível em:
<http://www.mctestp.gov.mz/sites/default/files/sites/default/files/doc/Dados%20Estatisticos%202015.pdf>
- MINED - Ministério da Educação. (2012a). *Plano Estratégico da Educação 2012-2016*. Acedido em 21-10-2017. Disponível em:
http://www.mept.org.mz/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=79&Itemid=48

- MINED - Ministério da Educação. (2012b). *Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020*. Acedido em 24-01-2018. Disponível em: <http://www.mctestp.gov.mz/sites/default/files/doc/EnsinoSuperior/Plano%20Estrategico%202012-2020.pdf>
- Miranda, B. e Cabral, P., (2012), *Projetos de Intervenção Educativa*. Lisboa. Universidade Aberta. ISBN 9789726748038. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6557>
- Moran, J. (2004). *A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora*, Contrapontos - volume 4 - n. 2 - p. 347-356 - Itajaí, Brasil, Maio/Ago. Acedido a 10.07.2017. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/785/642>
- Moreira, M. (1999). *Teorias da Aprendizagem*. Câmara Brasileira do Livro. SP. Brasil.
- Moura, A. (2010). *Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning. Estudo de Caso em Contexto Educativo*. Tese de Doutoramento- Universidade do Minho. Acedida em 10-11-2017. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13183/1/Tese%20Integral.pdf>
- Moura, A. (2015). Aprendizagem Móvel e ferramentas digitais para inovar em sala de aula, In *Jornadas Virtuais: Vivências e Práticas das Tecnologias Educativas*, pp. 75-94. Acedido em 20-06-2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317953265_Aprendizagem_Movel_e_ferramentas_digitais_para_inovar_em_sala_de_aula
- Munslow, A. (2012). *A History of history*, Routledge. Acedido em 15-02-2017. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/x5sxn->
- Neves, R. e Damiani, M. (2006), *Vigotski e as teorias da aprendizagem*, UNirevista - Vol. 1, nº 2, Abril pp.6-7. Acedido em 27-02-2018. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/3453/Vygotsky%20e%20as%20teorias%20da%20aprendizagem.pdf?sequence=1>

- Oliva, R., Bidarra, J. & Araujo, D, (2017). Video and storytelling in a digital world: interactions and narratives in videoclips, *Comunicação e Sociedade*, vol. 32, 2017, pp. 459 – 476. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.17231/comsoc.32\(2017\).2771](http://dx.doi.org/10.17231/comsoc.32(2017).2771).
- Pelizzari, A. et al. (2002), *Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel*, Revista PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, Jul. 2001-Jul. 2002. Acedido em 01-03-2018. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>
- Peres, P. (2018). *O blended-Learning no contexto português do Ensino Superior: uma visão geral*. Supervisão - Indagatio Didactica. vol. 10 n.º 2 (2018). Acedido em 18.01.2021. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/11355>
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, Digital Immigrants*. Acedido em 21-07-2018. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Prensky, M. (2004). *The emerging online life of the digital native: what they do different because of technology and how they do it*. Acedido em 18-01-2019. Disponível em: [https://marcprensky.com/writing/Prensky-The Emerging Online Life of the Digital Native-03.pdf](https://marcprensky.com/writing/Prensky-The%20Emerging%20Online%20Life%20of%20the%20Digital%20Native-03.pdf)
- Quadri, N., Bullen, P. & Jefferies, A. (2007). *Student diaries: using technology to produce alternative forms of feedback*. Acedido em 17-01-2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/30384333_Student_diaries_using_technology_to_produce_alternative_forms_of_feedback?enrichId=rgreq-4bbe4e7f21db30458a7543a7ec3edf55-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMzMzMzMzO0FTOjk3Njk5MDAxMDEyMjM1QDE0MDAzMDQ2NjU4NDI%3D&el=1_x_3&esc=publicationCoverPdf
- Ravenscroft, A. (2011). *Dialogue and Connectivism: A New Approach to Understanding and Promoting Dialogue-Rich Networked Learning*, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 12.3, Março 2011. Acedido a 15-04-2017. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/934/1676>

- Siemens, G. (2005). *Connectivism: a Learning theory for the digital age. online*. Acedido em 29-10-2017. Disponível em: http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm
- Siemens, G., Gašević, D., & Dawson, S. (2015). *Preparing for the Digital University: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning*. pp 55-88. 71. Athabasca University. Disponível em: <http://linkresearchlab.org/PreparingDigitalUniversity.pdf>
- Scott, C. (2015). *The futures of learning 3: what kind of pedagogies for the 21st century?* Education research and foresight working papers. UNESCO. Acedido em 21-01-2018. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf>
- Sharples, M., Taylor, J. & Vavoula, G.(2005). *Towards a Theory of Mobile Learning*. Acedido em 14-05-2017. Disponível em: <http://www.compassproject.net/sadhana/teaching/readings/sharplesmobile.pdf>
- Sharples, M., Taylor, J., Vavoula, G. (2006). *A Theory of Learning for the Mobile Age*. R.Andrews and C. Haythornthwaite. The Sage Handbook of Elearning Research, Sage publications, pp.221-247. Acedido em 12-12-2017. Disponível em: <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190276/document>
- Tapscott, D. (2008). *Grown Up Digital*, McGraw-Hill eBooks. Acedido em 20-08-2019. Disponível em: <http://www.dontapscott.com/books/grown-digital/>
- Tarouco, L., Konrath, M. L. e da Silva Grando, A. (2005). *O aluno como co-construtor e desenvolvedor de jogos educacionais*, Revista Novas Tecnologias na Educação, V.3 Nº 2, Novembro, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação. UFRGS. Acedida em 02-11-2017. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/renote/article/download/14024/7914
- Traxler, J. (2005). Defining mobile learning. *IADIS International Conference Mobile Learning 2005*. pp.261-266. Acedido em 20-01-2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/John_Traxler/publication/228637407_Defining_mobile_learning/links/0deec51c8a2b531259000000/Defining-mobile-learning.pdf

- The design-based research collective. (2003). *Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry*. Educational Researcher. Vol. 32, (1), pp. 5–8. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X032001005?journalCode=edra>
- Tolentino, J. e Taddei, P. (2010) *Teoria Geral de Carl Rogers*. Em linha. Website Educação Pública da CECIERJ. Acedido em 17-02-2018. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0046e.html>
- Trust Africa, (2015) *Declaration and action plan from the 1st African higher education summit on revitalizing higher education for Africa's future*. Dakar. Senegal. Acedido em 25-08-2017. Disponível em: <http://www.trustafrica.org/Fr/les-ressources2/actualites/item/3195-declaration-and-action-plan-from-the-1-st-african-higher-education-summit-on-revitalizing-higher-education-for-africa-s-futuree>
- UNESCO (2009) *Padrões de competências em TIC para professores - Diretrizes de implementação Versão 1.0*. Acedido em 08-02-2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156209>
- UNESCO (2013). *Policy Guidelines for mobile learning*. Acedido em 21-01-2018. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641e.pdf>
- Valentim, H. (2009). *Para uma compreensão do Mobile Learning*. Projecto de Mestrado. FCSH Universidade Nova de Lisboa. Acedido em 14-05-2017. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/3123/1/Hugo_Valentim_M-Learning.pdf
- Vasconcelos, Y. & Manzi, S. (2017). *Processo ensino-aprendizagem e o paradigma construtivista*, Interfaces Científicas – Educação, Aracaju, Brasil, V.5 - N.3, p. 66 – 74, Jun. 2017. Acedido em 8-11-2017. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/3238/2329>
- Weiser, M. (1991). *The computer for the 21st century*. Scientific American, 09-1991. pp. (sd). Acedido em 10-11-2020. Disponível em: <https://www.ics.uci.edu/~corps/phaseii/Weiser-Computer21stCentury-SciAm.pdf>

Wilkinson, P. (2016). *A Brief History of Serious Games*. R. Dörner et al. (Eds.): Entertainment Computing and Serious Games, pp. 17–41. Acedido em 28-02-2018.

Disponível

em:

https://www.researchgate.net/publication/308902377_A_Brief_History_of_Serious_Games

Zavala, A. (2016). *Projecto Cívitas: Pro(res)posta para Integrar um Jogo Digital Educacional na Disciplina de TIC de uma Escola Secundária Pública, na Cidade de Maputo*, Tese de Doutoramento, UFRGS. Brasil. Acedida em 05-11-2017. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ppgie/defesas-1/propostas/projeto-civitas-pro-res-posta-para-integrar-um-jogo-digital-educacional-na-disciplina-de-tic-de-uma-escola-secundaria-publica-na-cidade-de-maputo>

Anexos

Anexo I – Entrevista Preparatória Docente 1

Vamos dividir esta conversa pelo menos em três momentos:

a) Quem é o Mascarenhas e como é que ele chega ao ISArC enquanto docente. Qual é a vossa contribuição para o desenvolvimento do curriculum, especificamente do curriculum da disciplina de História do Cinema;

b) Depois, alguns pormenores sobre como é que é o vosso trabalho em termos metodológicos (na sala de aulas, em termos dos manuais, em termos de material expositivo, trabalhos independentes...);

c) E por fim a tua perspectiva sobre a utilização daqueles conteúdos que estou a propor usar na Oficina. E como é que gostarias de colaborar com isso;

P1: Quem é o Mascarenha que chega ao ISArC?

Vou responder a essa questão em dois momentos. O primeiro como colaborador e o outro de docência.

Em 2011, o Dr. Estevão Filimão contactou o director do Instituto Nacional de Audiovisual (INAC), no sentido de vir manifestar a vontade do ISArC iniciar o curso de cinema e, entretanto, vinha buscar subsídios para começar a pensar no futuro curso.

Então o Director do INAC recomendou-me para trabalhar com o ISArC formalmente. Saltando etapas. Em 2012 já estava a trabalhar com o ISArC no sentido de preparar, porque decidimos que não íamos arrancar logo com o curso superior. Tínhamos que primeiro fazer um ensaio, para podermos avaliar qual é que seria a capacidade, quer técnica quer humana, para levar acabo um curso superior.

Foi em 2012 que começámos a trabalhar, seriamente, sobre a possível criação de um curso superior no ISArC. Mas chegámos à conclusão que era preciso termos esses cursos intermédios. Chamamos intermédios porque não eram cursos... Ou seja, talvez o termo não fosse o mais correcto mas, o que se pretendia aqui era que fossem cursos que fossem regulares, porque o que tínhamos em Moçambique eram muitos cursos

periódicos/esporádicos. Muitas vezes cursos de cinema a serem dados em 3 dias... Aconteceu aqui em Moçambique. Éramos um bocado contra esse tipo de cursos. Queríamos que fosse algo regular e com o tempo, suficientemente aceite para que um indivíduo pudesse aprender. Daí que esses cursos intermédios começaram por ter a duração de 6 meses, e a proposta foi bem aceite pela Cooperação Espanhola, e foi ela que praticamente financiou o arranque desse curso intermédio de 6 meses.

Conseguimos formar quadros que hoje em dia são referências, sobretudo nas televisões. Outros foram formados a propósito de um pedido formulado pela televisão X, que pegou em quadros, todos eles para serem formados no ISArC. Eram cursos composto por 6 módulos básicos, e o primeiro era uma introdução equivalente ao Curso Básico de Cinema.

P2: Prático ou teórico?

Mais teórico. Porque reservámos as práticas para momentos específicos quando tivessem disciplinas específicas ou módulos. Os módulos principais eram produção, realização, câmara, som e edição. Todos esses cursos intermédios tinham essa componente de módulos, e tudo isso se fazia em 6 meses.

Agora o que é que nós optámos em fazer, como forma de avaliarmos a nossa capacidade técnica e humana, para podermos levar avante um curso superior? Estamos a falar de 2012. Há 6 anos atrás. E o curso superior começa em 2015. Então, foram 3 anos de ensaios.

Nessa altura o que se fez? Convidou-se os cineastas moçambicanos para que participassem deste desafio inicial. Que fizessem parte dessa iniciativa do ISArC, de começar a criar cursos regulares, ainda sem se falar no curso superior. Potenciámos esses cursos intermédios realmente... Muitos cineastas colaboraram e resolveu-se ter um encontro formal eles/as, que deu lugar a chamada carta da Machava que é quase que um compromisso entre o ISArC e os cineastas, dizendo vamos assegurar os cursos que se pretende realizar. Porque o ISArC contava naturalmente com os cineastas e a ideia era que esses cineastas viessem a assegurar o curso superior. Mas a legislação do ensino superior é que nos "barrou".

Achei eu que fosse um bocado absurdo, num país que pela primeira vez estava a ter um curso de cinema, cineastas com vasta experiência - e melhor que eles não existem talvez em nenhum país, nem que fossem para as escolas formar-se nunca terão um background que eles têm -, esses é que seriam importantes para que formar os próximos cineastas, em Moçambique. Em algum momento tinha que haver um arranjo legislativo no sentido deles leccionarem. Porque não têm um curso superior nem o mestrado, que a lei exige. Tens duas pessoas ou três, no máximo quatro, que têm licenciatura específica em cinema, e esses naturalmente estão muito ocupados.

Durante esse processo todo tivemos três edições em 2012, 2013 e 2014. Foram três cursos intermédios e depois, o quarto, que foi um curso de formação de formadores. Uma vez que não tínhamos possibilidades de chamar profissionais para leccionar, íamos criando monitores/docentes. É o caso do Isard e mais três pessoas, que passaram desde curso e estão lá. É o caso da Angélica.

Passaram desse curso de formação de formadores para os habilitar de conhecimentos básicos para poderem dar início ao curso superior de cinema. Porque eram pessoas que acabavam de sair da licenciatura e acabaram por lecionar no ISArC.

Tínhamos que arranjar uma saída. Não podíamos deixar de arrancar com o curso porque há esse problema da legislação. Dissemos: “Vamos arrancar mesmo com dificuldades. Mais à frente vamos ver como a coisa vai avançar. Mas parar não vai de certeza!” Foi assim que fizemos esses cursos intermédios. Foi um resultado positivo. Chegámos à conclusão que afinal é possível. É só uma questão de mudar o plano curricular.

Então esses cursos foram suficientes para nos avaliarmos e chegar a conclusão de que é possível avançarmos, já tínhamos feito o plano temático que foi positivo era só a questão de alterar para um curso regular e de 4anos e o curso de formação de formadores, esse que dizíamos que serviu para darmos as bases mínimas para que tivéssemos formadores para poderem formar.

P3: Vocês para este plano temático já do curso da licenciatura que depois criaram a seguir a estes três módulos mais um, usaram como expiração outros currículos de licenciatura de outros países?

Sim, de várias universidades de outros países como a Espanha, Portugal e o Brasil,. Tentamos misturar um bocado, mas com uma vertente moçambicana. Não tínhamos que inventar algo que já existia nos outros países. Então buscámos o que era dos outros países e incorporámos, fazendo algumas alterações. E depois, é óbvio que as críticas que acontecem são óbvias, é natural! Porque há muitas disciplinas que também acho que talvez não façam muita falta neste momento, para um curso de cinema. Essa é minha observação pessoal.

P4: Achas que algumas disciplinas não fazem muita falta. Podes tipificar que disciplinas achas que, se calhar, não fazem falta?

Acho que cursos meramente técnicos como é o curso do cinema, precisam mais de lidar com áreas técnicas. Porque temos que olhar aquilo que são as saídas profissionais. Não estamos a formar críticos, ou docentes. As duas saídas profissionais que temos nesta fase são a produção e a realização.

P5: Então, no fundo, a tua opinião é que o curso é uma vertente mais prática?

Não prática no sentido do fazer, mas no sentido de disciplinas do teor técnico. Ou seja. Não prático, mas técnico. Também tenho que aceitar que faço parte desse erro. Porque fiz parte desse processo. Mas hoje começo a notar que é necessário haver uma mudança. Naquele momento estava correcto porque foi como se pensou. É a tal revisão dos currículos que vamos fazer com o tempo.

Então, em 2015, foi quando arrancou o curso superior de cinema. Este curso arranca com muitas dificuldades, e o primeiro grupo que tivemos era um grupo de profissionais, de pessoas que já vinham trabalhando. Era um desafio muito grande. Os docentes tinham que estar bem preparados porque, com a tecnologia os alunos já chegam lá com muita informação. E era uma fase de início.

Praticamente, servi de cobaia para os primeiros cursos. Porque tinham que estar comigo durante os primeiros 3 meses, aproximadamente, que era a introdução ao cinema e audiovisual durante o 1º ano. Então dava-me tempo para poder medir o nível de preparação ou conhecimento que eles traziam.

P6: No fundo esses teus três meses eram, se calhar, uma sondagem que substituíria o curso intermédio?

Disseste muito bem. Exactamente. Porque nós temos 4 anos. No 1º ano, em termos de curriculum, o ISArC tem as chamadas disciplinas comuns, ou tronco comum, que agora é pratica em muitas universidade. Mas o que nós fizemos no 1º ano, em vez de deixá-los sem cinema, introduzimos as oficinas. Que eram réplicas práticas daquilo que eram os cursos intermédios. Isto porque uma das condições para o ingresso no ISArC no curso superior de cinema, é que a pessoa devia ter passado por algum curso intermédio. Se calhar não aquele, mas um outro semelhante.

Acontece que seria injusto. Porque esses cursos tem em Maputo. Mas os candidatos vinham de outras províncias. Então, chegou-se à conclusão que, sendo assim, não se podia colocar um curso intermédio um outro curso similar como exigência para ingressar no curso superior.

Obviamente tinha que haver uma solução qualquer. Então criámos este tal primeiro ano. Que seria uma preparação em termos de cinema. Por isso dizemos que o curso de cinema na verdade começa no 2º ano. O 1º ano é uma base para que as pessoas possam ingressar no curso superior. Todo o 1º ano é uma réplica prática daquilo que era o curso intermédio. Todos passam, com ou sem experiência, por aquele processo.

P7: Na verdade aparecem muitas pessoas, como disseste há bocado, que vêm das televisões, que se calhar já têm, em termos profissionais, muito mais experiência do que alguns outros?

Exactamente. E eles nos ajudam muito e aproveitamos o conhecimento deles. Digamos que é um grupo de estudantes heterogéneo. Não são todos com a mesma base. São muitos diferentes. E sobretudo no 1º ano, aconteceu muito isso. Mais de metade

eram pessoas já com alguma experiência, e com algum conhecimento teórico inclusive, da matéria que se ía ensinar. E foi muito interessante. Porque criou-se uma discussão e as aulas eram muito activas. Só se discutia cinema mesmo! E foi muito bom para nós, porque aprendemos muitas coisas dos alunos que não sabíamos, na verdade! Eles traziam muita informação - da realidade e das exigências das televisões. Muita coisa aprendemos com eles, de forma que nós próprios ensinamos e formamo-nos.

E a partir do 2º ano já estávamos mais preparados, seguros e sem receio para continuar. Porque éramos todos professores iniciantes. Numa área que era nova em Moçambique. E vínhamos com as nossas experiências e formações de fora. Então iniciou-se o curso, o curriculum foi este que se mantém até hoje. É daí que começam os grandes desafios!

O curso começou normalmente. Tivemos o 1º ingresso em 2015. Bem ou mal, arrancou. São os que vão este ano graduar-se. O 2º ano correu bem. Mas quando entrámos para o 3º ano, em 2017... Com o início de 2016 começa a tal crise. Tudo aquilo que eram propostas de financiamento que existiam, para Moçambique, foram cortadas. Nós contávamos - ou estava previsto - que Moçambique poderia aguentar com a formação do 1º e 2º ano, o 3º ano e 4º ano seriam especialistas vindos de fora.

P8: É assim que o projecto foi desenhado em termos de docentes?

Sim, teríamos especialistas que viriam da universidade de Catalunha, na Espanha. Portugal, sobretudo da Escola Superior de Teatro e Cinema. Teríamos alguns também que, provavelmente, viriam do Brasil. Já havia negociações nesse sentido. As especializações começavam no 3º ano. De acordo com o nosso curriculum, a pessoa entrava para a especialização a partir do 3º ano, porque teríamos especialista em em Moçambique. Foi assim que desenhámos o projecto.

Mas, infelizmente, só conseguiu vir o primeiro grupo, de Portugal. Foram dois docentes. Um que veio dar produção e outro que veio dar realização. Segundo o que havia sido desenhado. Mas vieram uma única vez. Já não conseguiram vir mais, e não conseguimos trazer mais ninguém até hoje, por causa da crise.

Então, aparentemente, pode parecer que o currículo está errado para o 3° e 4° ano. Mas ele está errado porque não aconteceu o que estava previsto. Porque não houve condições para fazer ou dar sequência. Conseguimos falar com alguns profissionais nossos que estão a dar apoio. esqueci-me de dizer que os cursos intermédios foram segurados pelos cineastas moçambicanos.

P9: Entretanto terminaram esses cursos intermédios na forma daqueles três que aconteceram. Deixou de haver aquilo como dizias, o 1° ano ser uma réplica ou um substituto?

Exacto. Mas não porque deixa de existir. Por razões de ocupação ainda não conseguimos já dar sequência. Porque a ideia era termos um curso intermédio a continuar. Porque há muita gente que quer fazer cinema.

P10: Razões de espaço também?

Sim. Muito embora sejam cursos pós-laborais. Mesmo assim fica muito complicado. A distância para a Machava era outro constrangimento. Muita das aulas dos cursos intermédios aconteciam aqui na cidade de Maputo. No Scala, no INAC... Fazíamos com que acontecessem fora do ISArC porque era difícil aos docentes irem lá para a Machava, dar aulas à noite.

Então o 3° ano e o 4° ano ficaram comprometidos por causa da crise. Não porque o currículo está errado. Não quero defender o ISArC, mas o currículo foi visto e revisto por especialistas de fora. Inclusive desses nossos parceiros. Deram a opinião deles, e os cineastas moçambicanos foram convidados. Tivemos uma reunião no início da licenciatura, em 2015. Houve uma reunião de lançamento para ouvir a opinião dos cineastas quanto ao currículo.

P11: Entrando para outro ponto, em relação à disciplina de História dentro do curso. Metodologias de ensino, tipos de matérias e por aí ...

Essa disciplina de História de Cinema começou este ano. Nos anos anteriores não existia como tal. Começou em 2017. Agora vai ser a segunda vez. Em 2015 ela devia ter

aparecido numa disciplina que era designada História da Arte e Cinema. E nos outros cursos de arte era só Arte. Nós realçámos o Cinema porque era o curso de cinema, mas não chegou a acontecer por razões várias. Deu-se Arte mas não se deu Cinema.

Posteriormente veio a chamar-se História de Moçambique - se não estou em erro. Mas desde o ano passado introduziu-se a disciplina de História do Cinema propriamente dita. Agora, o que aconteceu é que dividimos essa disciplina em duas partes. Uma parte tem a ver com as invenções tecnológicas e a outra com a arte como tal. Cinema Arte.

Pessoalmente, estou na parte tecnológica. Evolução dos equipamentos. Porque a minha formação tem a ver com as técnicas. Estou a dar Arte e Cinema, como técnica.

Para os alunos foi um bocado meio novidade. Não imaginavam saber que o cinema surge muito antes de Jesus Cristo, lá nos anos 5 mil a.c, com as sombras chinesas e companhia. Até temos hoje o que é... Os cinematógrafos... Então, para eles foi muito interessante.

Senti imensas dificuldades porque aquilo que há nos outros países permite um ensino perfeito! Não há um ensino perfeito. Perfeito para o nosso nível de conhecimento. Por exemplo, no Brasil tem na Cinemateca réplicas desses equipamentos todos. Agora, falar e mostrar uma imagem, e ver exactamente o equipamento, são coisas diferentes. A compreensão é maior quando temos uma coisa à vista e podermos pegar nela. Para eles isso faltou, sentiram essa falta.

Acho que, se um dia se pudesse reproduzir o protótipo desses equipamentos, que penso que é possível, porque não requer muito dinheiro... É só uma questão de vontade. Podemos reproduzir um dia. Seria interessante para o ensino da História. E temos esses da Cinemateca Brasileira que têm esses protótipos todos. Chegas lá e vêes como a coisa funcionava naqueles tempos. Isso seria interessante. E como venho das engenharias não seria complicado, nem iria custar caro. É possível, em Moçambique, fazer com um bom serralheiro. Porque esquemas existem... Seria muito interessante se tivéssemos isso. Isso daria uma dimensão maior ao ensino da História do Cinema, em si.

E faltou por nossa parte, experiência. Faltou nos filmes. Sobretudo os específicos. Que fossem trabalhar sequencialmente. Os poucos filmes que fomos encontrando

baixados (da internet) não permitiram ter uma sequência lógica do surgimento do Cinema.

P12: Esses filmes, dizes, aqueles filmes marcantes da História ou estás a falar de filmes que mostram as máquinas?

Refiro aos filmes das máquinas. Quase que não existem e é impossível de baixar. Contactámos algumas pessoas fora, mas não estavam disponíveis na internet. Embora exista um e outro, mas muito poucos. Então, quando falamos das máquinas é no sentido deles conhecerem a História do Cinema. Como o cinema foi feito até chegar ao que é hoje. Interessante é que eles nunca imaginaram que, por exemplo, o Cinema percorreu esse processo todo - quando se faz uma película - para eles era uma coisa de outro mundo.

P13: Esta cadeira de História do Cinema, com estas duas componentes, tecnológica e artística. Tem relevância? Não é uma das tais que tu tirarias?

Tem muita relevância. Não, de forma alguma! Não porque eu seja da área, mas porque estamos a formar cineastas, que devem conhecer a História do Cinema.

P14: E em relação à História específica do Cinema moçambicano. Eles chegam a abordar? Em termos tecnológicos ou em termos artísticos, especificamente, o cinema moçambicano? Ou essa parte ainda (não)?

Nós fazemos uma pequena viagem. Antes do cinema artístico como tal, depois falamos das máquinas, a parte tecnológica do cinema, chegamos a abordar a questão do cinema africano, muito teórica e histórica, dos grandes movimentos cinematográficas que só aconteceram em África. E depois fechamos em Moçambique, de uma forma resumida. Ainda não temos formulado digamos, um princípio do ensino da História do Cinema moçambicano como tal, por várias razões.

P15: Para o grupo de docentes é uma necessidade criar esse eventual currículo sobre a História do Cinema em Moçambique?

Eu acho que sim.

P16: Qual é o volume do currículo sobre o cinema moçambicano, enquanto disciplina, actualmente? E o que gostarias que viesse a desenvolver-se a partir daí? Como vocês idealizam o que seria o currículo dessa matéria?

Penso que a história do cinema moçambicano deveria ter o maior peso porque, afinal, é o que nos identifica. Podemos pensar que temos muito pouco a dizer, mas temos muita coisa a dizer sobre Moçambique e o seu cinema. E penso que estamos no momento de começar a falar dessas coisas. E é esse receio que tenho. Porque a minha mania de ver as coisas, muitas vezes não vai de acordo com.... Por exemplo: eu não vejo o Kuxa Kanema como uma escola. Vejo como um cinema político. Que tem o seu lado positivo e negativo. Então, toda essa apreciação deveria servir de base para uma discussão ao nível das aulas de cinema. Do cinema moçambicano. Sobre o que é ou o que foi, de verdade, o Kuxa Kanema.

P17: Achas que não há abertura para se discutir esses temas? Tem a ver um bocado se calhar com a distância a que se estava?

Sim, também isso. Já há espaço para isso. Aliás, todo um conjunto de questões que abordamos hoje nas aulas, lá no ISArC, tem muito a ver com esta forma de ver meio “pouco revolucionária”. Porque nós temos que desassociar, muita das vezes, a política. Mas temos que desassociar a política da Arte para podermos analisar a Arte como tal. É isto que tento inculcar, às vezes, nos alunos. Para que deixem de pensar na arte com aquela protecção toda e olharem para ela nua como ela é. E verem as coisas como elas são, criticarem como queiram, criticarem independentemente de quem quer que esteja presente ou não presente... Sabemos que as turmas são meio heterogéneas.

Aqui é um espaço em que temos o direito de dizer tudo quanto pensamos, e não ser castigado nem julgado, em nenhum momento.

P18: E o que achas que se poderia fazer? Que iniciativa acha que se poderia desenvolver para se criar este currículo sobre a História do Cinema em Moçambique? Que

matérias existem, que faltam, o que teria que se desenvolver? Existe material para estudar?

Penso que agora já existe. Não existia. Porque quando começámos, sobretudo com os cursos intermédios, aquilo era baseado em pesquisa que se tinha feito antes, dentro e fora do país, que constituía mais ou menos a matéria que nós tínhamos nessa cadeira.

P19: E quem leccionava nessa altura?

Eu próprio é que leccionava essa disciplina. Dava introdução e também lá incluía História do Cinema e falávamos um bocadinho disso. Do cinema colonial e cinema moçambicano... A tal discussão de quando é que começa o cinema moçambicano, e quando é que não começa.

P20: E que materiais usavam? Era o teu conhecimento que trazias do teu longo historial ou usava materiais, artigos, livros e outros?

Nós praticamente não tínhamos livros. Não existia, praticamente, esse do Guido Convents que aparece.

Usava mais o meu conhecimento, experiência e os contactos que tinha com pessoas. Com cineastas e com alguns outros. Mas baseava-se mais em artigos e fazia uma comparação entre aquilo que era publicado, que por vezes falha. Porque o que era publicado no tempo colonial por revistas estrangeiras, era na visão colonial portuguesa. Mas o que acontecia na verdade, aqui, era uma outra coisa.

Então é esta comparação que tento fazer, às vezes, quando faço esta abordagem em relação à História do Cinema moçambicano. Não como historiador, porque não sou. Mas apenas porque gosto disso. São estudos que são necessários, porque alguém tem que fazer.

P21: Eu acho que, se se fizer a mesma coisa daqui a 20 anos vai encontrar-se exactamente a mesma dicotomia. O que as pessoas têm como memória da

Exactamente. Mas temos que encontrar um fio de ligação entre aquilo que são os pensamentos coloniais e revolucionários. Por exemplo, quando se diz que o cinema moçambicano é todo aquele que nasce com a luta armada. Até pode ter razão. Mas pode não ter. Ou podemos ser críticos e tentarmos afastar... Então falamos de tudo, independentemente de ser moçambicano ou não moçambicano. Falamos do Cinema em Moçambique. É assim que nós abordamos a questão. Cinema em Moçambique. Não falamos da história do Cinema, mas sim de aspectos da História do Cinema moçambicano. Porque falar da História é uma responsabilidade muito grande.

Por exemplo. Do Cinema em Moçambique. Mas só chamar isso como disciplina, História do Cinema em Moçambique fica meio ambíguo. Então aceitei interiormente, cá por mim, chamar História, muito embora não acho que seja a História do Cinema moçambicano.

P22: Por isso, quando trabalho ponho História(s). Porque hoje em dia os conceitos também vão cambiando... Uso a expressão (em) Moçambique sempre. Por isso dá mais abertura tudo o que seja em Moçambique, antes, durante e depois.

Porque, penso o seguinte. Se o cinema foi feito pelos portugueses em Moçambique, independentemente dos direitos autorais, foi feito em Moçambique. E depois, em 1977, houve a nacionalização, inclusive do património, por isso que veio parar ao instituto. Então é moçambicano. Porque foi nacionalizado. Embora os direitos autorais pertençam a alguém.

P23: Mesmo o que não esta cá é moçambicano?

Sim! Se foi feito em Moçambique. E temos como provar que foi feito aqui, com recursos moçambicanos, independentemente do período. Porque Moçambique nunca foi Portugal como se diz. Foi sempre Moçambique, mas sim foi colonizado por Portugal. Então a colonização não dá direito aos colonizadores de pegar tudo quanto foi feito aqui e dizer que é deles. Senão podemos ir reivindicar o trigo e outras coisas... Que foi colhido aqui em Moçambique.

P24: Mas, no fundo, isso aplica-se também à questão do património audiovisual. Neste caso. Existe um bocado por todo lado. Que é essa obrigação e responsabilidade, desses países que foram colonizadores, de devolver essas memórias aos países colonizados. Nem que seja em impressão ou formato digitalizado. Mas que possa existir no nosso arquivo aqueles materiais. Que possamos partilhar com eles.

Faz parte da História desses países e logo, fazendo parte da História, faz parte da memória desses países. E ninguém pode apagar a memória dum povo, seja por razão for.

P25: E em relação à utilização destas novas tecnologias. Dos telefones, dos computadores, da internet... para apoio a estas formas de estudo? Para acesso a alguns desses conteúdos? Qual é a tua posição sobre isso? E de que forma é que vocês já utilizam isso no ISArC, quer seja na sala, quer seja quando indicam um determinado tipo de estudo independente. Como é que vocês se relacionam com esses materiais? Já usam, ainda não usam?

Usar sempre usamos. Porque para este tipo de ensino não tens como! Tens que usar mesmo. Não tens outra saída. Se nos encontramos numa era digital, em que tens que usar todos os recursos possíveis e imaginários. São recursos de apoio pedagógico. Não há como negar. Temos que usar. Não é vontade de ninguém. Faz parte da história da humanidade.

E eles são recomendados sim. Mesmo para estudos independentes nós recomendamos inclusive, que façam pesquisas, que tragam esses materiais. Mesmo agora, por exemplo, incentivamos a não esperar por equipamentos modernos. Que usem os seus celulares para produzirem as suas obras. Estamos a incentivar nesse sentido. Que a pesquisa façam via celular e não tenham que esperar por computadores.

E uma das coisas interessantes que tentamos desenvolver também, nesta altura, com o grupo de estudantes, foi no sentido do audiovisual entrar em apoio à educação e qualidade do ensino em Moçambique. Sabemos nós que uma obra audiovisual fala mil vezes melhor do que escrita.

P26: Aí dizes usar as competências técnicas do audiovisual para dar ao apoio ao ensino, nas outras componentes?

Sim. Para mim seria interessante por exemplo, ter um documentário que retrata-se a História de Cinema em Moçambique. Temos proposta, mas não passou no concurso. Seria interessante! Não é fácil isso passar, porque não é do interesse comum. Mas eu acho que é. Nem todos... Se calhar não é o mais interessante. Mas nós por acaso tínhamos desenhado o projecto nesse sentido. A partir de alguns artigos que íamos compilando. Aliás, algumas aulas, pessoalmente, quando dou introdução... As aulas sobre câmara que concerne à angulação. Alguns recursos baixo da internet ,para os alunos.

P27: E depois como é que fazes? Baixas e ou dás os links? Como é que fazes isso?

As duas coisas. Projecto e dou links. Porque nós temos sempre obrigação de entregar aos alunos todas as fontes que utilizamos para a pesquisa. Não limitamos. Para permitir que eles estudem mais e saibam procurar.

P28: Que dificuldade é que sentes, como docente, e que experiências tens dos alunos, de dificuldades no acesso a estes materiais? Que tipo de dificuldades é que temos assim genéricas... de downloads, de copiar, de transferir, de rede...? Como um todo, na tua experiência? Às vezes quero baixar um documento e tenho problema de internet. Ou porque não tem rede, ou porque é frágil, ou porque é cara... Que tipo de coisas destas é que achas que têm influência sobre a utilização desses tipo de materiais.

Tem muita influência. Porque, muitas vezes, é o bolso da pessoa que tem que financiar. Porque, por vezes, não há nenhum provedor que te dá acesso para baixar materiais didácticos gratuitamente. Nós tínhamos no ISArC algum contrato. Não sei com quem... Mas é o tal problema: quer baixar um documento e não consegue baixar, não tem qualidade nenhuma.

P29: Existe um espaço com internet lá?

Existe.

P30: Mas não tem, se calhar, a estabilidade que permite baixar um conteúdo em vídeo?

Nem pensar, mesmo para fazer consultas....

P31: E o espaço é público, para os alunos todos poderem usar?

Sim, podem usar.

P32: É wi-fi ou uma sala?

Wi-fi.

P33: Mas há uma sala específica. É isso?

Não. O espaço com wi-fi é o campus. Mas todos reclamam da mesma situação. Não há qualidade! A rede é praticamente nula!

P34: Então, no fundo, essa é uma dificuldade que... Se calhar não é exclusivamente do ISArC. Mas da qualidade dos provedores?

Sim, do ISArC. Porque contratou os serviços. Talvez, se tivesse condições ía contratar os outros mais baratos... Mas esse talvez por ser um serviço público.

P35: E fora do espaço da escola. Quando vão para casa. Quando vão para os seus estudos independentes. Eles demonstram haver algum tipo de dificuldade da mesma natureza, ou nem por isso?

A maior parte. Porque veja... Nós temos alunos que vêm das províncias. Sobretudo, aqui na cidade de Maputo. Não porque haja uma comparação, em termos de conhecimentos, Maputo tem pessoas que mais sabem lidar com a tecnologia... Agora vês uns das províncias, têm uma certa dificuldade. Mesmo em operar um simples celular, para baixar seja o que for...

P36: Existe um módulo de preparação? Sim, em informática.

P37: Isso continua a acontecer?

Não sei se continua. Mas pelo menos, no ano antepassado, ainda estava. No ano passado não sei. Se ainda continua creio que não fazia parte do que era o plano curricular. Talvez tivessem algo particular, ou alguns momentos.

P38: Mas para uma parte dos alunos... É necessário?

Muito necessário. Diria que, a maior parte dos alunos tem domínio das novas tecnologias, e outros praticamente zero. Isso dificulta.

P39: Esse vai ser um factor da caracterização das questões que vou desenvolver no meu projecto. Achas que seria 50%/50%?

Mais de 50% não tem este domínio.

P40: Reparando nos celulares. São telefones que não têm acesso à net?

Exacto. E não só. Eles notam um certo desinteresse. Porque isto às vezes requer que a pessoa se habitue. E notas que eles ficam meio apáticos quando falas de consultar a internet. Mas depois vêes um grupo a consultar. Digamos que há uns com mais literacia do que outros. Então vais notar algumas dificuldades nesses campos.

Olha. Às vezes estamos na aula... Porque evito manusear equipamentos. Dou a eles para que façam isso. Para ver até que ponto são capazes. Um ou dois é que vão saber montar, por exemplo, um data show. Ou manusear outros aparelhos digitais. Outros nem sabem o que ligar e como ligar e desligar...

P41: Então, no fundo, acaba por haver ali uma introdução às tecnologias a que nem todos têm acesso no dia-a-dia?

E tenho que explicar como é que uma coisa funciona. Serve para isto e mais aquilo. Por exemplo. Não sabem o que é HDMI. Muitos nem sequer entendem ou têm dessas coisas. Eu se tenho é porque sou da área e sou obrigado a conhecer. Mas eles nem sequer manusear um remote para ligar e desligar...

P42: Será que ao fim do 1º ano se consegue ter essas pessoas mais competentes?

Não, por uma razão muito simples. Que é aquela que estamos a reclamar. Não temos condições. Não temos espaços. E as turmas são numerosas. Temos turmas com 30 a 32 alunos. É impossível! É muita gente! Sempre dissemos que queremos turmas com 12 alunos que é recomendável em qualquer escola técnica porque aí o docente em 45 minutos consegue trabalhar com todos eles, já com aqueles nos saímos do ISArC no final do ano sem conhecer os nomes da metade dos alunos da turma (isso é complicado).

P43: São esses aspectos que... É uma outra questão que quero levantar. Passaria por ter duas turmas, ou deixariam entrar menos alunos em cada ano?

Menos alunos. É o tal problema que digo. Às vezes queremos juntar as duas coisas. A política e arte. A instituição quer receber mais, mas o resultado é a qualidade. A informação é confidencial, ou não? Quando se fala em nome da instituição é confidencial. Porque não sou autorizado a falar em nome da instituição.

P44: Então, turmas demasiado grandes. Deveriam ser metade?

Sim. Porque qualquer escola de cinema, uma turma deve ter 12 a 15. É o máximo. Duas ou três equipas já será bastante para poderes controlar. Agora, formamos 6 a 8 grupos. É impossível. E depois nem sabemos quem é quem. Os mais espertos é que começam a dominar a turma e vamos trabalhar com aqueles que são capazes... Porque os outros não são capazes. Vamos tentar trabalhar com eles também, para poder animá-los e incentivá-los. Então há este dilema todo que se cria. E fica um bocado complicado pra nós. E acabam perdendo também esses menos habilidosos. Aqueles que, se calhar, precisavam de ter mais atenção e apoio. Mas se tivesse um ou dois nessas condições talvez fosse fácil. Mas é uma turma em que tens mais que a metade nessas condições. Como é que vou dobrar-me em atender estes e depois tenho que atender mais uns 15 ou 20 que não entendem disto?!

P45: Como é que se faz por exemplo, para ter acesso - de forma anónima -, àqueles questionários que vocês fazem com as entrevistas e tal? No fundo, faz parte do exame de acesso?

Sim.

P46: Quando dizes que, se calhar metade da turma precisaria de um curso intermédio antes de estar ali... Achas que são as questões políticas que fazem com que entrem tantos? Porque é possível pré-seleccionar essas pessoas ali mesmo, no exame de admissão...

Penso que deveríamos ser muito maior rigoroso. Antes ter 10 pessoas por ano com qualidade, do que ter 50. sem qualidade.

Já agora. De que forma podemos intervir nisso? É um bocado complicado dizer quem deve admitir. Porque é uma escola pública. Se fosse privada teríamos voz. Eventualmente tentar encontrar estratégias pra ultrapassar, mas não deve ser muito fácil. Por isso o que tentámos fazer, nos últimos anos, é dar trabalhos individuais para que possamos conhecer cada um. Porque na sala de aulas não é possível!

Por exemplo. Tens 3 horas de oficina e durante essas horas não vais conseguir lidar com todos eles. Agora, em casa... Pelo menos se tiveres trabalhos de cada um vais ter noção de quem é quem. É assim que fazemos.

Observações finais:

A oficina que vou iniciar, para esse meu projecto de Mestrado, é precisamente a utilização - tanto na sala de aula, com fora, em casa - de alguns conteúdos que foram desenvolvidas que estavam na exposição do ano passado. Por outro lado convido - e estas conversa também têm a ver com isso - os outros docentes. Quer os dois da História, quer os outros de Câmera, Som e por ai fora. É que a minha oficina está dividida em duas partes. Uma de introdução, depois uma parte de desenvolvimento dos conteúdos. Em que os alunos, eles próprios, vão desenvolver novos conteúdos para juntar àqueles que já existem nas duas aplicações.

E aí procuro perceber o interesse dos outros docentes. Para que essa parte de oficina seja inter-disciplinar. Uma colaboração entre mais professores, nas questões do som, câmara e mais... E neste caso gostaria também de vos chamar. Os docentes de História, para interagir com esta actividade, em algum momento do início do semestre.

No fundo, o meu objectivo principal é perceber como os professores e alunos entendem e se relacionam com esta proposta que é introduzida. No fundo, chegar ao fim e perceber se a iniciativa correu bem, porquê que correu bem? E porquê que não correu bem? Quem conseguiu desenvolver conhecimentos a partir daí? O quê que eventualmente a posição dos professores pode ter cambiado? Ou ter novas iniciativas com base naquela? Será que alunos estão mais motivados ou menos motivados com aquela História do Cinema.... Seria um dia da apresentação aos docentes. Podem não ser todos. Pelo menos os do curso de cinema, os do 2º e 3º ano, e de História. Vocês só dão o 1º ano?

Sim.

Se houver possibilidades vai ser dar (ao 4º ano). Mas se não houver, porque estamos a pensar agora introduzir muitas palestras, seminários, workshops no 4º ano... Porque, sobretudo, estão com défice em disciplinas básicas. Estamos a tentar buscar recursos. Chamar os profissionais para fecharem aquele espaço. Em jeito de Workshops. Que é a única via que a lei permite.

Anexo II – Entrevista Preparatória Docente 2

P1: Fale-nos um pouco da sua experiência académica e profissional.

Chamo-me Rosalina Nhachote. Trabalho no ISArC mais ou menos desde a sua génese. Quando comecei a trabalhar lá dava a disciplina de História de Arte, porque sou licenciada em História. Entretanto, tive que fazer Filosofia e Arte, que era para assegurar a disciplina de História de Arte, uma vez que é uma instituição “nova” - assim podemos considerar - e tem cursos para os quais não tem oferta internamente. Então, era preciso, para além da base de História, ter mais esta componente.

Foi a partir daí que fui assegurar a cadeira de História de Arte.

No princípio estava a acompanhar o professor Jorge Dias. Era assistente dele. Mas, depois foi nomeado Director da Escola (Nacional) de Artes Visuais e acabei assegurando a disciplina. Nisso, começou uma reflexão interna sobre fazer-se o Curso de Cinema, que ainda não existia.

Na altura surgiram várias posições. Quem poderia, enfim... E acabei por ser uma das escolhidas.

Então fui para Cabo Verde, em 2010, fazer um curso de Cinema e Audiovisual . Era pós-graduação, mas era *latu sensu*, no Instituto ME_IA, que era coisa mesmo dos PALOP. Éramos dois moçambicanos. E quando voltámos começámos a fazer reflexões sobre como poderíamos avançar com a Licenciatura em Cinema. Uma vez que o nosso estatuto orgânico permite a criação de outros cursos.

Como não tivéssemos muitas certezas, e tudo era um processo de experimentação, fizemos aquilo a que chamámos de Curso Intermédio de Cinema e Audiovisual. Que tinha uma duração de 6 meses.

Primeiro fizemos uma auscultação a alguns cineastas - arriscaria dizendo com a maioria - e fizemos uma carta designada Carta da Machava. Nessa carta colocávamos todo o diálogo, comunicação, os pontos e as partes considerados importantes para levar a cabo o Curso de Cinema.

O processo foi, depois da carta... Tivemos parcerias, obviamente, com alguns dos cineastas que fizeram parte - uma vez que reconhecíamos que eles são as pessoas que fazem, e ao fazerem têm uma bagagem prática, experiencial, que a academia ainda não tinha. Que eles podiam emprestar!

Fizemos o curso e percebemos que no primeiro, segundo e terceiro - que era financiado pela Cooperação Espanhola - havia muita procura. Com todas as deficiências que o curso poderia ter a nível de oficinas, estúdios... Mas fomos trabalhando. Como também era uma parceria entre o ISArC, a ECA e a Universidade Complutense de Madrid. Então, o que nós não tínhamos, fazíamos essas experimentações e outras coisas na ECA.

P2: Essa parceria com a ECA parou?

Parou. Porque o fim do financiamento era da Cooperação Espanhola. E também, a retirada do focal point da ECA - a pessoa que comunicava -, a chegada de um novo dirigente de instituições públicas para começar processos que já foram iniciados... Então, os docentes da Complutense acabaram retornando a Madrid.

P3: Continuam em contacto?

Sim, continuamos em contacto. Entretanto começámos a fazer uma reflexão, depois disso, e decidimos que era altura de arrancar. Que a coisa tinha que arrancar de algum lugar e com algumas pessoas. Então, como faríamos isso? Pensámos que poderíamos fazer um modelo, já que tínhamos alguns docentes, mesmo que não estivessem objectivamente virados para a área. Mas que tivessem uma capacitação. E começámos também a fazer contactos e parcerias com outras instituições para levar acabo a Licenciatura.

Os Cursos Intermédios pararam por falta de financiamento. Uma vez que, quem dava os Cursos Intermédios eram os cineastas não éramos nós. Então, nós já não tínhamos mais dinheiro para lhes pagar.

P4: Na tua perspectiva, as duas coisas podiam acontecer em simultâneo?

Exactamente. Podiam acontecer.

E mais, eles são de uma grande valia, não tenho dúvidas. Tenho algum domínio de metodologias para a educação, e percebo que os primeiros estudantes tiveram um grande ganho. Não é por ter passado pela mão de profissionais que emprestaram até, nalgum caso, equipamentos... Toda aquela entrega... Que têm a sensibilidade, a paixão pela coisa... Muito mais do que estar na sala de aulas com um programa ou plano analítico e temático.

P5: O motivo específico para que eles não continuem a fazer parte do corpo docente da licenciatura é financeiro?

Para alguns. Mas para outros, também... O salário não compensa. E muita burocracia para se chegar por exemplo, à assinatura de um contrato. Para dar aulas no Ensino Superior tem que ter nível superior. E à medida que o tempo passa, já não pode ter Licenciatura, mas sim Mestrado.

Não que eles não tenham, mas é um processo desgastante, que as pessoas acabam desistindo. Então, acabámos seguindo assim, e arrancámos. Mas para arrancarmos foi quando dois moçambicanos - os mesmos que vínhamos de Cabo Verde - tivemos que sair para fazer Mestrado fora.

P6: E quem é essa segunda pessoa?

O Dr. Estevão Filimão. Estando lá em Portugal, a fazer Doutoramento em Assessoria de Imagem em Movimento, na Escola Superior de Teatro e Cinema da Amadora.

Então, desenhámos toda a matriz curricular... Como é que seria...

P7: Vocês inspiraram-se noutros cursos que já existiam?

Sim, obviamente. A roda já tinha sido inventada. Nós só tínhamos que fazer alguns acertos. Mas também começámos a pensar o que seria... em termos de mercado. Não foi um copy/paste, mas também, olhar o que as pessoas vinham mais à busca.

P8: E o quê que dirias que isso é? O quê que eles estão à busca?

Edição, Realização e Produção.

E reconhecendo que, ainda com défice dos professores, estando eles em formação, a Licenciatura teria duas saídas, que seriam Realização e Produção. À medida que os docentes se vão formando, vamos construindo outras saídas. Mas até agora essas são as duas saídas. Sem fecharmos, em caso de aparecer alguém que tenha um acompanhamento externo duma outra pessoa, numa outra área, que não seja esta específica. Foi assim que nós avançámos.

Tentámos, antes de sairmos, desenhar uma matriz curricular para fazer Mestrado, que seria repartida entre a Universidade Eduardo Mondlane, o ISArC e a Universidade Complutense. Este Mestrado foi desenhado, e existe o draft. Chamar-se-ia Mestrado em Cinema e Televisão.

P9: Portanto, queres dizer com isso que não arrancou ainda?

Sim. Eventualmente, pode arrancar. Então, fomos negociando quem seria a instituição que estaria à frente. Seria a Universidade Eduardo Mondlane, através da Escola de Comunicação e Artes.

Entretanto, em vários encontros que tivemos com a comissão científica, na UEM - na qual eu participei uma vez como técnica do ISArC que comunicava e dialogava com eles - a proposta carecia de alguns arranjos. E mais essa questão de trocar as pessoas que estiveram antes.

Nós também sentimos que a proposta estava a ter uma viragem em essência... De comunicação, com um olhar muito focado no jornalismo, que não era exactamente o que nós queríamos. E depois estava a ser incluída a Universidade Pedagógica, dentro dessa proposta. Desenhámos uma proposta e mais tarde apareceu a UP, já havia docentes escolhidos, tudo desenhado!

Então nós não nos identificámos com a proposta, quando ela foi apresentada. E retirámo-nos. A Complutense também se retirou, e o assunto ficou assim... É uma questão muito mais complexa...

Mas a Universidade Complutense já há um mês que vem fazendo contactos, outra vez. Para se retomar esta parceria, e levar-se a cabo o Mestrado e a questão do Doutoramento. Mas a ideia seria continuar com os parceiros antigos. E não tenho

conhecimento do diálogo que se tem com a UP, mas o nosso diálogo é com a UEM. Foi assim que surgiu...

P10: Neste caso então, o que temos neste momento é uma Licenciatura. Não temos um Curso Intermédio, e ainda não temos Mestrado a funcionar. Como é a estrutura, mais ou menos, da Licenciatura?

Ela tem uma combinação de componente prática e teórica. Tem o 1º ano que designamos “estrado”, em que todos fazem tudo. Começamos a deslocar para áreas que seriam um pouco mais de saídas futuras, a partir do 2º ano. Tem quatro anos de duração e a saída é feita através de uma monografia, acompanhada com um produto.

P11: E este vai ser o primeiro ano no qual há alunos a concluir. Portanto, uma coisa que verifiquei, ainda não existem monografias do Curso de Cinema?

Não existem. Vai ser o primeiro ano. E com ele vem a reflexão sobre como fazer. Porque vamos sentindo que outros estudantes fogem, um pouco, daquilo que era a visão do próprio curso... Começamos a desenhar há pouco tempo, algumas linhas de pesquisas, para que não se saia muito do que que foi a base, do que foi oferecido. Independentemente das capacidades que possamos reconhecer que existem, nalguns alunos. Alguns são pessoas que já trabalham na área... Mas é preciso que, sempre, a instituição tenha uma orientação.

P12: Uma das coisas que verifiquei, neste início de relação com alguns dos docentes, é que precisamente, estes alunos, que vão completar agora o 4º ano, quando começaram, não havia ainda a cadeira de História de Cinema. Será que vão terminar sem essa cadeira? Achas que é relevante que eles tivessem, de alguma forma, essa cadeira que não tiveram? E pode dizer-me porquê?

Acho que sim, é relevante! Estou em formação. Na verdade, nem deveria estar a dar aulas neste momento...

Havia lá cadeira de História de Cinema. Coloquei a cadeira com alguns aspectos da História do Cinema, reconhecendo a minha incapacidade de saber tudo, e tentando

perceber como aqueles alunos que vêm do ensino médio, mas que não vêm de nenhuma escola de arte - ainda sem bases - o que é que seria mais importante que eles tivessem conhecimento?

Então construímos, ao longo do primeiro ano lectivo, alguns conteúdos programáticos que tinham um pouco a ver com essa primeira dimensão, que era a questão tecnológica, os primeiros momentos do cinema, de forma a influenciar...

Porque, também, da nossa própria formação, são alguns aspectos que achamos importantes. Para que possam ter essa visão crítica, mas também esse domínio histórico, cronológico, do processo... Então fizemos esta primeira parte, que era dada pelo Eng.º Mascarenhas.

Depois, começámos com um pouco da História do Cinema Africano... Depois alguns aspectos da História do Cinema Moçambicano, e mais tarde entrámos no Cinema Universal, os grandes marcos. Desde o Cinema Mudo. Passámos para o Movimento Documentarista... E por último o Cinema Contemporâneo. Mas vimos também o Film Noir e algumas questões de género.

P13: No fundo, o que é actualmente é o curriculum de História do Cinema naquele curso? É apenas no 1º ano? E tem essas componentes todas que falaste... De alguma forma tem a parte tecnológica, primeiros momentos e depois tem algumas noções sobre o Cinema africano, Cinema em Moçambique e Cinema Universal e do género...

Exacto.

P14: A tua formação é em História? E depois foi fazer um aprofundamento específico, para poder estar mais perto do que era o Curso de Cinema. Onde foi feito?

Na Universidade Nova de Lisboa. E continuo em formação lá. Mas presencial, porque não tem à distância. A Faculdade é de Ciências da Comunicação. mas tem uma saída de Cinema e Televisão. Estou a estudar sobre "O Cinema Moçambicano, entre a ficção e o documento". Porque a Universidade Nova tem essa dimensão, de ser muito mais teórica e filosófica, e menos prática.

P15: Não achas que isso falta um bocadinho, aqui?

Acho que falta, totalmente. Falta muito. E isso falta desde que dei a História de Arte. Consigo ver que há falta deste referente quando nos referimos às questões artísticas, movimentos, manifestações artísticas e tudo isso. E globais. Como é que eles influenciaram os processos moçambicanos e como é que podemos olhar sem nos alienarmos? É por isso que a oficina que aconteceu no CCFM foi importante para colocarmos algumas destas questões... Comunicar com o cinema moçambicano. E como funcionária do ISArC vou reparando que alguns alunos que vêm com a 12^ª classe nunca tiveram História de Arte. E se tiveram Filosofia, é uma Filosofia virada para uma outra vertente.

P16: Digamos que o curriculum de História do ensino secundário não contempla uma parte de História de Arte, e depois não há áreas específicas da mesma cadeira?

Sim.

P17: Isso aconteceu consigo também quando estava a estudar na base?

Sim.

P18: A tua formação em História foi aqui ou fora?

Foi aqui. Fiz História, depois Filosofia e Arte com o professor Cabrita. E foi ali onde comecei a perceber coisas que não tinha dados. A minha dissertação era sobre História da guerra, mas porque tinha tido uma oportunidade de socialização primária, o facto de ter vivido aqui perto. Vim muito ao cinema Continuadores. Gostava muito do cinema. Tem a ver com componente de.. Como é que nós temos a sensibilidade para ver e ouvir. Coisas que os estudantes que nós temos não têm. Não só porque é uma questão de querer ou não, é o tempo em que eles vivem. Em que essas imagens são muito mais rápidas. Existem novas medias e os estudantes estão muito menos interessados em pensar o cinema como esta arte primeira, este momento de olhar.

As minhas aulas eram sempre acompanhadas com um visionamento, um filme. E para eles isso é cansativo! Um dos filmes que vimos, ou punha sempre “Trens de Sombra”

do realizador catalão José Luís Guerín, que está a ser estudado. Na verdade, esse filme é a História do Cinema. Mas só vai analisar isso quem tiver bagagem de História de Arte. Então, geralmente, dou um bocadinho de História de Arte no curso. Logo na 1ª semana passo material. As aulas são mais expositivas, mas falta muito...

P19: E para além de faltar essa formação de base mesmo para quem por exemplo faz a licenciatura em história de arte, o cinema é uma das áreas mencionadas ou não? Não é mencionada, então desde lá que esta ausente?

Sim, mas agora parece que já há um interesse pelo menos deu para perceber naquele dia da oficina, tivemos alguns estudantes na plateia da UP e parece que vinham pensando nesses aspectos da história de cinema.

P20: Uma das coisas que tenho estado à procura, ou a ver, é folhear os livros de História do ensino secundário 10ª, 11ª, e 12ª classes. Não tem referências portanto... Só são referências económicas e políticas, e com muito poucas referências sociais. Se tivermos em conta que a guerra e os movimentos são sociais, mas é tudo económico e político, não tem referências ao cinema nem à arte em geral. Mas também, não tem... Porque podia ter essas referências do cinema enquanto documento, ou seja, quando se fazem propostas de estudos e de fontes por aí fora... também não está aí. E podia, se calhar, estar ausente enquanto elemento artístico mas podia estar enquanto fonte. Mas também não está.

Aí o que acabou acontecendo, ou veio impulsionar um pouco, foi o interesse de alguns colegas e pessoas de outros cursos e áreas, e de outros lugares. Em antropologia de imagem. Esse é o campo onde diria que há uma iniciação. Com esta forma de olhar o cinema. Tanto que já recebemos vários estudantes que vinham de fora, principalmente do Brasil, fazer suas teses de Doutoramento em Antropologia da Imagem. E temos alguns colegas. Por acaso, o campo mais forte no ISArC é Antropologia. Era o grupo de disciplina que tinha mais docentes. Em que todos, praticamente, estão a fazer Doutoramento. Então, acabam tendo esta componente de Antropologia da Imagem e devolvem depois em forma de seminário ou uma aula.

Tivemos há pouco tempo “O Dia que explodiu Mabata-Bata” e estava lá uma aluna com o seu orientador. Deram uma aula aos estudantes do 3º ano, para perceber qual era a relação entre a História e a Antropologia. Não recordo do nome do tutor mas ela é a Vânia Pedro, Antropóloga. E é do ISArC. Sendo Directora-Adjunta Científica da Faculdade de Estudos da Cultura. Então, trouxe esta relação e foi a partir daí que começámos a apontar as linhas de pesquisa sendo: Cinema e Antropologia, Cinema e História e Cinema e Memória.

Fiz História durante 5 anos e não me lembro de nenhuma aula, nem como documento nem como elemento do estudo. Então, agora, trazemos uma nova proposta metodológica por perceber a importância que tem. E não podia dar nenhuma aula de História de Cinema sem trazer nenhum visionamento... Mas tem pessoas desinteressadas,, alunos fracos... Mas podem ser fracos nisto e fortes noutras coisas! Também, eles vêm de um ensino estruturalmente débil, frágil. A única excepção é com os estudantes de Artes Visuais . Eles têm História de Arte durante 3 anos, e quando chegam ao ISArC são os únicos que têm bagagem sobre movimentos artísticos, momentos artísticos e principais percursos.

P21: E a proporção dos estudantes que vem da Escola de Artes Visuais é muito grande?

No princípio dos cursos do ISArC, sempre foi, porque quase é sequência. Por não termos, às vezes, aquelas escolas médias que formam pessoas. O ISArC é um Instituto Politécnico. As pessoas vêm do ensino básico geral onde não tiveram nada. Por isso nós instituímos esse estrado. Porque nos primeiros anos da criação do ISArC fomos percebendo que tínhamos estudantes vindo do ensino geral que não tinham nenhum conhecimento sobre o quê que vinham tratar. E sem nenhum conteúdo sobre isso. Era preciso harmonizar e fazer com que todos soubessem um pouco e puxá-los para um ponto de onde partiriam para fazer reflexões.

P22: O exame de admissão tem alguma relação com este tipo de conteúdo? Visto que têm alunos que vêm com uma formação já básica em História de Arte da Escola de

Artes Visuais... E depois temos uma série de outros alunos que vêm do ensino geral e não têm nenhuma formação... Quando eles fazem o exame de admissão o que é que lhes é pedido, basicamente?

Nos exames de admissão eles fazem: o exame de língua portuguesa, exame de cultura geral - onde fazemos todas as áreas - O que buscamos é muito mais aquilo que a média passa. É um pouco deste esforço que eles têm, do conhecimento do lado sócio-cultural. E interesse para saber das coisas do cinema. Apresentação de um portefólio que, normalmente, é avaliado durante o que chamamos de entrevista. Só apresentam, fazem a entrega e dialogamos um pouco. Tem um questionário preparado sobre cinema.

Por exemplo, estive em Cabo Delgado a controlar (as provas de admissão) e tive dois estudantes interessados em fazer o Curso de Cinema. Eles trabalham na Televisão de Moçambique, no programa infantil, e lidam um pouco com edição e animação. Estão interessados em vir para cá. Um deles apresentava um bom posicionamento desta visão histórica do cinema. Onde vem e para onde vai... E o outro parecia menos ... Inclusive nas questões de cultura geral, que eram sobre o último filme moçambicano “Comboio de Sal e Açúcar”, se ele sabia quem eram o realizador... Há esta franqueza sobre o próprio cinema moçambicano.

P23: Tem a ver com o facto de eles estarem numa província onde a informação chega de forma diferente do que aqui em Maputo?

Parecia que sim. Porque eles não vinham de Pemba. Um deles vinha do distrito de Nangadi. Isso também conta. Porque essas assimetrias são verdadeiras.

A minha área de interesse é cinema e género. Cinema e mulher. Por fazer parte do movimento de mulheres, e toda essa relação e esse espaço. Só por chegar numa universidade, por exemplo a Universidade Nova, em que nas linhas de pesquisa não tinha nada dessa área, ninguém tivesse rompido... Só posso deixar para a etapa seguinte. Porque já tinha feito projectos, na altura, sobre o papel da mulher no cinema. É um pouco repetitivo. Muita coisa têm feito lá fora, mas não contextualizado.

P24: Nós estamos agora a iniciar um núcleo de pesquisa dentro desse projecto do Museu do Cinema. E ontem estávamos a fazer o primeiro encontro com os jovens que se propõem participar. Uma das coisas que perguntei foi se havia alguém interessado numa linha de pesquisa de género? Quem sabe se poderás orientar.. Se houver dois ou três estudantes interessados numa linha que tenha a ver com o género.

Sim. Porque já começámos a ter alguns alunos que estão a fazer Gestão dos Estudos Culturais e já há muito interesse para essa área. E obrigado sempre, nalguma monografia, para que eles possam recorrer a análises, dependendo do tema... Por exemplo, uma estudante que falou sobre a participação das mulheres na produção de obras de artesanato, mas não tinha conhecimento. O tutor dela era o professor de História de Arte e tive que fazer um trabalho com ela desde o princípio, para ajudá-la a olhar e ver os caminhos e a trajectória deste movimento. E em que momento oferece um contributo para olhar, como uma janela analítica, para o trabalho que está a fazer.

A outra fala sobre o papel do empoderamento da mulher. E ela é muito mais activa, participativa e teve interesse desde o princípio em vários eventos. E esta coisa de... como é que as pessoas circulam no meio urbano, no espaço dos eventos, isso também conta. Por isso, ela tinha um projecto muito bom. Às vezes, numa turma de 30 alunos, só têm um ou dois bons...

P25: A minha proposta da oficina e a área de pesquisa tem a ver com a utilização de tecnologias móveis e online, para abordar essas questões da História do Cinema em Moçambique. Eu e dois programadores desenvolvemos previamente aqueles materiais... Dentro do ISArC, qual é a relação das metodologias e do ensino com as tecnologias? Se calhar é melhor falarmos só do Curso de Cinema. Porque, provavelmente, nos outros cursos há outras formas... Só das aulas no Curso de Cinema?

Sim.

P25a: Em termos de metodologias de ensino e aprendizagem, os docentes usam tecnologias? Como? Em que situações? As formas são mais expositivas ou são mais

participativas? O que é que tens a dizer sobre essas questões de metodologias de ensino e abordagem? Na salas de aulas e fora.

Alguns professores utilizam, porque felizmente temos muitos professores no ISArC que não são moçambicanos. Alguns cubanos... que trazem esta bagagem toda para as aulas. Por exemplo, temos uma parceria com a escola ISAC , e uma professora cubana que é Directora do Curso de Dança. E outro que é professor de Artes Visuais.

Então, esta questão do multimedia... De... Como é que devem usar estas metodologias...? Tem que ser conjunta. Pensando também no tratado de Bolonha, que propõe um ensino centrado no aluno. Mas depois, essa metodologia diversificada... Então acaba havendo sim, o uso dos recursos tecnológicos.

Não posso falar de forma precisa - quem e quando - mas sei que sim. Tanto que esta aula da relação de História com a Antropologia e o Cinema foi dada no curso de Cinema e vimos o filme.

Então, os docentes são convidados sempre - ou convocados - a usarem várias formas multi-facetadas para podermos atingir os nossos objectivos. Planos de aulas e analíticos e que mais... Se você não tiver a sensibilidade para isso, dificilmente vai impor isso na sala de aulas. Vai exigir isso como uma ferramenta ou como instrumento para ser utilizado. E que ajuda bastante...

P26: Quer dizer que a formação dos professores também, nesse aspecto, tem importância?

Tem importância. Como vai ser se não tiver!? O ISArC é uma instituição “nova”. Muitos professores estão a leccionar pela primeira vez. Tivemos muito apoio dos docentes que vinham dando aulas já há bastante tempo noutros lugares, e que vêm com um formato que foge um pouco do ‘mais tradicional’.

Mas vamos fazendo sempre este exercício de inovação e de parcerias. Uma delas foi com a Off Cine que é o Fórum Itinerante de Cinema Negro.

P27: Então, se calhar, numa forma muito geral, e apesar de haver essa indicação e essa abertura teórica dos planos estratégicos para isso, não acontece tanto assim na sala

de aula... Porque uma coisa é ver um filme, e outra seria pesquisar online... Faz-se muita pesquisa online com os estudantes?

Faz-se.

P27a: E por exemplo, designa-se como trabalho de casa que façam algum outro trabalho que envolva a internet, o computador ou o telefone?

Sim, faz-se. Temos aquele momento de aulas que são horas de trabalho independente. Por exemplo, na disciplina de História de Arte, no lugar de ficar a dar aulas expositivas o tempo todo, faço a introdução à História de Arte e à História do Cinema e passo para o visionamento deste ou outros filmes. Eles próprios devem trazer, e sempre exigimos que, na apresentação, tragam esta componente. Dando aulas sempre em grupos.

Então, vamos fazendo este acompanhamento no sentido de encontrar... Apesar de o Google ter algumas coisas, não é lá onde devem ir. Porque tem outras formas de busca...

P28: Vocês orientam-nos sobre que plataformas têm o material? Onde podem encontrar os filmes? As matérias e tal...

Sim. Para eles não ficarem muito fora do que se pensa noutros lugares do mundo. Senão ficamos muito presos a isso.

P29: Isso é essencialmente feito como trabalho independente, como dizias? A instituição em si, também tem condições tecnológicas, infra-estruturas, salas com acesso à internet, alguns espaços com wi-fi... Ela já tem essas condições?

Isso já existe, apesar das falhas da internet em alguns sítios.

P30: Então se eles quiserem fazer estes trabalhos independentes dentro da escola há um espaço onde podem ir pesquisar, sem ter que estarem em casa, fora ou noutro sítio?

Sim, a biblioteca também já tem lá alguns computadores para pesquisas principalmente para quem não tem um computador pessoal, e os estudantes que vivem no

lar uma vez que se encontra dentro do ISArC tem uma sala que para além da sala de cinema e televisão com alguns computadores à disposição com aulas de informática na óptica do utilizador.

P31: Isso é tipo uma base para todos os estudantes ou é só para aqueles que estão a residir?

É pra todos.

P32: E é facultativo?

É obrigatório, logo no 1º ano porque havia alunos que escrevia e faziam os trabalhos a mão usando caneta, nunca tiveram o computador e também as condições sócios culturais e contextuais criam algumas barreiras pra algumas pessoas mas sempre obrigamos a usar porque não aceitamos trabalhos feito a mão e nem uma apresentação sem recurso.

P33: E achas que esse recurso da tecnologia... Para os estudantes é motivador? Se calhar, é motivador em alguns aspectos e outros não...?

Acho que é motivador.

Pensa na história e nos processos de ensino e aprendizagem. É preciso pensar na tua audiência, no teu público e como podes levar a gostar, a participar, a entender e a compreender. Mas tem a questão da sensibilidade para essa coisa. A docência não é um lugar de escape para quem não conseguiu mais nada. Então vai parar aí... Porque essas pessoas não vão inovar.

Obviamente, que os responsáveis dos cursos e dos departamentos têm nos seus termos de referências fazerem acompanhamento dos planos de aulas. Obrigação de assistir aulas, acompanhamento geral dos professores... O que já culminou com a expulsão de dois docentes, que não estavam a conseguir adequar a formação em jornalismo - teorias de comunicação - para artes e cultura. Estavam a fazer uma réplica do que eles tinham dado para os estudantes de jornalismo. Fizemos um acompanhamento e trabalhámos com eles,

mas a formação deles estava muito calcificada. Tentámos trazer bibliografia, material para ajudar, mais não deu...

P34: Achas que existe aquela situação em que o docente, sendo já um pouco mais velho, e com alunos que têm uma relação muito mais próxima com essas tecnologias... Para alguns docentes pode ser intimidatório... Terem algum receio de começar a usar com os alunos, sabendo que o aluno sabe usar computador e o telefone melhor do que eles? Ou isso não aconteceu aqui?

Acho que não. Não arriscaria falar disso porque caberia uma pesquisa para tentarmos entender como os professores se sentem diante disso. Inclusive, quando estamos numa sala de aula a fazermos uma coisa... aquele meu reconhecimento, essa honestidade intelectual que devemos ter e a humildade de dizer...

Às vezes há alunos que vêm à sala de aulas para nos pôr à prova. Então, eles e nós investigamos. Depois devolvemos à aula.

Mas há esta questão de... Será que todos os professores que estão a dar aulas no ensino superior, em qualquer instituição, têm vocação para o que estão a fazer? Será que alguns avançaram e outros não? No nosso caso trabalhamos com isso, provavelmente, por sermos jovens e termos telefones... Por exemplo, às vezes quando estou numa situação de aula e tem alguma coisa que me deixa um pouco clara, faço recurso a esse uso, então isso motiva.

P35: Mas há actividades dentro de salas de aula, em que os alunos podem fazer essas pesquisas nos seus próprios telefones?

Sim. Nas minhas aulas deixo fazer. A primeira coisa que faço é entender a turma e cada estudante, e as fragilidades que encontro ao longo da aprendizagem. Tento fazer o enforce.

P36: Essas entrevistas com questionário, são feitas a todos os que ingressam?

São para todos. Tendo áreas específicas: Cinema, Artes Visuais, Gestão dos Estudos Culturais, e fazemos isso presencial e individualmente.

P37: Nesses 30 alunos numa turma, mais ou menos quantos é que são de fora de Maputo? Ou varia?

Sim, varia. Maputo, normalmente, é a província e cidade de onde recebemos mais. Digamos, metade é de Maputo. E depois a outra vem de outras províncias.

Neste momento estou a fazer a título ad hoc, o papel de Directora do Curso de Cinema. Mas é mesmo ad hoc. Não fui nomeada. Com o objectivo de contribuir para estas reflexões, mudanças e visão, dentro do departamento. Mas também sou professora.

P38: Por exemplo, para uma instituição concorrer nos outros fundos se é que isso implica ter recursos humanos para estarem permanentemente a tomar atenção a esses assuntos!

Sim. Existe essa possibilidade.

E foi assim que conseguimos esta parceria com a Cooperação Espanhola. Foi através de convénios. Fizemos um projecto e aproximámo-nos, e houve uma questão que era: Porque é que o Curso de Cinema estava na Faculdade de Gestão de Estudos Culturais e não na Faculdade de Artes? Somos um processo tardio em termos de leccionação. E o estudo está no curso de ciências de comunicação...

Então, demos um pequeno salto a nível de conhecimento, para ajudar a devolver e a reflectir sobre o que é que queremos fazer. Mas às vezes estamos nos cargos de chefia, o que nos permite tomar decisões drásticas sobre determinadas coisas, e ficamos só a fazer essa consultoria, apoio, mentoria... Mas nem tudo é colhido como uma boa contribuição.

P39: Acredito que agora, terminado o primeiro bloco dos estudantes, no final deste ano lectivo, seria um bom momento para se fazer uma reflexão, novamente...

Sim. Tal como o Curso de Dança, que foi interrompido este ano porque não houve admissões. Precisando repensar o curso... Também estamos a fazer um trabalho interno, e essa é a minha visão e da instituição.

Por outro lado os valores. As instituições públicas têm a tendência de ir buscar os melhores alunos que temos nas salas de aula para serem nossos monitores. Depois, ao terminarem, vão fazer fora o Mestrado e voltam para dar aulas. Por não podermos contar a tempo inteiro com os fazedores/cineastas. O Mascarenhas foi e é muito importante para o ISArC. Ele funciona como um consultor, e como ponte com os cineastas. E nós, que somos emergentes a pensar isto. Nestas reflexões e sobre que passos devemos dar...

P40: Será que mais pessoas com este tipo de experiência fariam falta para tais reflexões?

Sim, fariam. Porque eles fazem parte dessa tal História. E no seminário do ano passado do Museu do Cinema pude ver e ouvir as reflexões dessas pessoas. Que me ajudaram a analisar e a enriquecer as minhas reflexões.

P41: Fazer uma coisa dessas? Seminários em que convidam especialistas?

Muitas não diria, mas algumas. Convidamos. Mas às vezes não têm disponibilidade... E as questões financeiras que o Estado apresenta.

P42: Será que você e o Mascarenha dão juntos as aulas de História de Cinema, ou separadas?

Damos juntos.

Estamos a elaborar uma brochura de apoio, que é resultado do trabalho que foi feito ao longo do ano passado. Por haver ausência de material próprio e a bibliografia ser dispersa, e o livro “Os moçambicanos perante o Cinema e Audiovisual” não chega para oferecer a todos.

Vimos de escolas diferentes, com visões diferentes sobre o que é normal numa academia. Mas vamos tentar ter uma coisa básica. Até há um grupo de estudantes que apresentaram alguns trabalhos, e mandei refazer, por perceber que não iriam enriquecer. Ou seja, foram eles próprios que ajudaram a construir uma parte. Basicamente, algumas aulas foram essas, com trabalhos deles.

Anexo III – Entrevista Preparatória Programador Quiz

(Explicação sobre a anonimidade e a utilização da entrevista no Relatório de Mestrado)

PARTE I

P1: No fundo temos aí uma lista de coisas. primeiro que tudo era definir porque é que escolheste. Porque essa escolha foi totalmente tua, porque é que escolhesse aquela plataforma para trabalhar o jogo que te foi pedido.

Bom. Eu escolhi o Unity 3D para trabalhar no jogo porque... bom... a Unity é uma ferramenta que foi concebida principalmente para o desenvolvimento de jogos. E por ser uma ferramenta muito completa, e acredito eu que, actualmente, é uma das plataformas ou, motores de criar jogos que mais tem crescido. E para além disso o Unity 3D disponibiliza várias facilidades e vários serviços que posso integrar com o jogo. Deste o multiplayer, anúncios, serviços de colaboração. Tipo, se atua equipa tem mais do que um metro e vocês precisam de colaborar uns com os outros sem precisar de partilhar o mesmo espaço físico ele é ideal para isso. E tem uma série de vantagens que podia ficar aqui todo o dia a falar...

P2: Claro, essas já são algumas interessantes. No fundo foi isso que te levou a escolher a plataforma. Para além dessas facilidades, no fundo para os programadores, e se calhar para uma equipa de design, que podem estar em espaços diferentes ao mesmo tempo a trabalhar, em termos funcionais, para as funcionalidades dos jogos o que é que a Unity permitir e o que é que foi usado, o que é que não foi usado?

Em termos de funcionalidades do jogo, o jogo, na verdade, ele é muito simples. Podia-se usar muitas outras ferramentas. Mas, o simples facto de usarmos Unity é uma questão de usar uma ferramenta que pode ... O jogo, por exemplo, eu pensei assim. O jogo, no futuro, pode crescer, melhor usar uma ferramenta que irá nos permitir fazer isso. O jogo agora e, tipo, aquilo que a nossa imaginação nos disser que temos que acrescentar, nós vamos acrescentar. E, o Unity tem essa particularidade. Você pensa e faz. Não existe um

único caminho. Como se fosse uma fórmula para fazer um jogo. Qualquer coisa que se idealiza no Unity é ... não qualquer coisa... (risos) mas, entre aspas. Se pensas em fazer um jogo deste género, assim, e tal, o Unity é perfeito.

P3: Em termos de linguagem de programação, que é uma coisa que eu, pessoalmente não sei, nada! O que é que tu usaste e o que é que o Unity permite?

O Unity permite usar três linguagens de programação: Java Script, CIS Sharp e Boo.

Para construir o jogo do Museu do Cinema usou-se CIS Sharp. Uma das vantagens que o Unity oferece é que, se por exemplo, se um desenvolvedor quer participar no processo e desenvolvimento do jogo mas ele não sabe CIS Sharp, mas sabe Java Script, os dois códigos, os dois programadores podem trabalhar no mesmo projecto independentemente da linguagem de programação.

P4: vai permitir trabalharem duas pessoas em linguagens diferentes para o mesmo jogo?

Sim.

P5: Em relação ao facto de o Unity permitir trabalhar jogos em 3D, jogos muito mais evoluídos e nós não termos usado isso. Isso foi uma escolha tua?

Foi sim. Porque na verdade o Unity possui duas vertentes. Jogos 2D e jogos 3D. Para jogos 2D ele possui recursos que outras plataformas de desenvolvimento de jogos não possuem. Nas são tantas mas ...

P6: Pelo menos uma ou duas podes lembrar só...

Por exemplo, podes trabalhar num jogo 2D como se fosse 3D. Em uma espécie de camadas 2D, layers. Coisa essa que em outras plataformas não de desenvolvimento de jogos com as quais já trabalhei não tem muito. Também, o próprio mecanismo de física do jogo. Como é que eu posso dizer? Apesar de que o nosso jogo, do Museu do Cinema, não envolve física, o Unity possui uma física pré-construída, para objectos. Por exemplo, queres fazer uma bola tipo bounce, um jogo tipo bounce. Ao invés de sentar e programar aqueles

todos algoritmos para a bola quando cai no chão, o Unity já vem com uma física embutida que é só colocar e já está.

P7: No fundo, como tu dizes, se quisermos que o jogo evolua para conter mais coisas é possível usar uma serie dessas outras.

Sim.

P8: Relativamente ao jogo em si. Como é que tu descreverias? Que tipo de jogo é este e como.. que partes é que, o que é que o constitui...

Bom... este jogo, eu diria que é um jogo ao estilo quizz, que busca educar. Dar a conhecer às pessoas sobre o cinema moçambicano. Eu, particularmente, antes de trabalhar nesse projecto, não tinha conhecimento de quase absolutamente nada sobre o cinema moçambicano. Actualmente o jogo tem três níveis. Um nível clássico, ao estilo de “Quem quer ser milionário?”, em que aparece uma pergunta e tens que responder e, quando passas desse nível, vais para outro em que é apresentada uma questão e tens que escolher uma das imagens. O último nível é um puzzle, em que é mostrada uma imagem e tens que dizer, por exemplo, qual é o nome daquela personalidade, personagem ou actor de cinema... preenchendo uma espécie de puzzle, que só dá algumas dicas do nome da pessoa que aparece na imagem, ou entidade, ou estabelecimento... uma série de coisas.

P9: Ok. E em termos de informação para o jogador, o que é que temos neste momento? Pontuações, esse tipo de coisas, o que é que existe?

Actualmente tem a questão da pontuação. Tipo, quem sabe mais sobre o cinema moçambicano. Brevemente, vamos incluir a parte de ligar com o Facebook para que a pessoa não jogue sozinha. Os amigos saibam que ele está a jogar. E ele poder partilhar as pontuações com os amigos e ver qual deles “é melhor”. Poder competir a novel de conhecimentos sobre o cinema moçambicano.

P10: Este jogo foi para mais do que competir, para por exemplo, uma pessoa eles própria saber, entre aspas, o nível de conhecimentos que tem. E nós estávamos a pensar

usar, por exemplo, no princípio de um ano letivo, como teste diagnóstico. O que é que tu achas de se usar um jogo, como teste diagnóstico?

Eu acho que seria bom porque... por exemplo, o que eu acho dos testes, particularmente quando me entregam um teste, nalgum momento chega a ser um pouco aborrecido. Muitos estudantes não se familiarizam com isso. Trazer um jogo em que eles vão poder interagir, acho que seria muito bom. Jogar e aprender. Eu acho que seria uma experiência muito boa, a nível de aprendizado e de coleta de dados. As pessoas iriam jogar e aprender, e iríamos saber o nível de conhecimentos deles... a partir

P11: Em relação a essa questão do nível, por exemplo eu acho que é uma coisa que ainda se vai trabalhar mais. Mais para a frente, né?

Sim.

P12: Esses três. falaste de três modelos de perguntas/respostas que temos neste momento. Eu acho que nós ainda não temos, necessariamente, essas perguntas divididas por níveis.

Sim.

P13: Por exemplo, o que é que para nós é mais fácil ou mais difícil ainda não sabemos muito bem. temos mais é três tipos diferentes de perguntas. Não achas que seria isso?

Hum, hum... Sim.

P14: Porque, por exemplo, agora temos 5 respostas para cada um, certo?

Não, não. São quatro.

P15: Eu acho que, para podermos fazer uma coisa aleatória e que possa não se tornar repetitiva, porque neste momento com aquelas 4 do protótipo, as pessoas que jogam três ou quatro vezes seguidas já memorizam as respostas.

Sim...

P16: Mais ou menos quantas perguntas/respostas tu dirias que um daqueles, da tipologia, deveria ter para poder ser aleatório o suficiente... existe uma regra para isso?

Uma regra como tal, não existe. Depende. Por exemplo, se querem que o jogo, por exemplo, o jogo. Quer-se que o jogo dure muito tempo, pode-se começar com 50 questões. Tipo em cada nível. E ao longo do tempo, ir-se actualizando a base de dados das questões. Mas, para começar eu acho que 50 perguntas seriam suficientes para cada nível. Totalizando 150. Mas que fossemos incrementando à medida que os jogadores aprendem. Porque 50 questões ele pode aprender em pouco tempo. E depois de algum tempo se faltar do jogo. “Já sei tudo isso...” Eu acho que isso em algum momento é mau. Então, teríamos que sempre actualizar.

P17: Uma das coisas que se pensou para tentar ultrapassar essa situação aí porque, de qualquer forma sempre haverá um momento em que o jogador atinge o limite... deste jogo e nós também não temos capacidade para colocar mais. Uma das coisas que se pensou foi, a partir de um certo nível, o jogador fica... uma das coisas que ele ganha é o direito a criar perguntas e respostas. Ou seja, encontrarmos uma forma de interação entre o jogador e gestão do jogo... não sei como é que isto pode... se tens uma ideia sobre como isto pode funcionar... em que, imagina, a partir do nível X — no momento temos três mas ainda se encontra em protótipo mas a partir do momento em que possa estar aberto, entre aspas, a um público mais geral, um dos prémios que pensamos, ou um dos níveis que pensamos é em que o jogador pode começar ele próprio, a sugerir uma pergunta, (descrição do método) com 4 possíveis respostas sendo uma certa e as outras três erradas. É possível criar estas interações a partir do próprio Unity ou depois é preciso...

Sim, sim. Possível é. Não é algo tipo muito complicado. É fácil. E acho que em algum momento isso também daria alguma vantagem. Não só aos jogadores mas também à equipa que desenvolveu o jogo. Porque de alguma forma estaríamos a criar uma espécie de comunidade. Em que as pessoas vão participando do processo de melhoramento do jogo.

P18: E dos próprios conteúdos, do próprio conhecimento que se gera..

Hum, hum.

P19: Eu penso que das minhas perguntas.... Ah! Em termos de compensação. Normalmente, a gente sabe que os jogos que são usados online, nos telefones, ele têm alguma compensação... prémios e outro tipo de coisas. Que tipo de compensações é que vocês estão habituados, como programadores, a conhecer, deste jogos. E o que é que sugeririas que pudesse acontecer neste jogo... mais à frente, na fase seguinte.

Sim. Em termos de compensação a minha experiência como programador e desenvolvedor de jogos... Os jogos actualmente eles brincam muito com o ego. Tipo, eu quero ser melhor, quem é o melhor. Normalmente, há uma espécie de ranking, de quem é o melhor jogador... de um determinado jogo. Mas... eu penso que para estimular mais os jogadores a jogarem era dar uma espécie de premiação. Tipo, um bilhete de cinema já que se trata de cinema. Ou mesmo um vale de pipocas para o cinema. Algo assim do género.

PARTE II

P20: Por fim, é esta questão de nós encararmos este jogo como um jogo que tem algum potencial educativo, para além de ter também um carácter de brincadeira, lúdico. Tu enquanto estudante, de sistemas de informação e redes, em algum momento os professores das disciplinas usaram algum tipo de jogo, não necessariamente deste tipo, outro tipo de jogo, digital ou mesmo de tabuleiro, para trabalhar em sala de aula ou para propor coisas em casa?

Hum... No meu tempo na faculdade ... Não os professores não eram... alguns professores tentavam ser criativos mas a ideia de usar os jogos para educar... não. Nunca tive nenhuma experiência do género. Se calhar não foi na faculdade. Talvez no secundário mesmo.

P21: Tens ideia de jogos desses que usaram no secundário? Que tipo de jogos?

Bom, na secundária eu tive um professor que ... ele não usava jogos digitais mas fazia brincadeiras na sala em que as pessoas iam interagindo na aula para ... a partir dessa brincadeira. Depois ele dava uma espécie de bónus ao vencedor do jogo. Que era por

exemplo, os valores. Tipo, na cadeira dele. Acho que era Psicopedagogia. Acho que foi um dos poucos professores que eu tive que ... inovavam. Fora isso foi na primária, aqueles jogos mesmo de ...

P22: Sim mas isso já é diferente, né? No fundo o que a gente se apercebe é que à medida que o estudante vai crescendo o ensino passa a ser menos lúdico.

Fica mais sério. Mais sério e mais violento.

P23: Violento? (Risos) Difícil. Mas será que é porque, será que esse caráter de dificuldade, e é preciso de dedicar muito tempo!!! É preciso ser muito sério. A tua opinião... não quero influenciar mas...

É assim... eu acho que há medida que as pessoas vão crescendo, vão tendo responsabilidades, aquele lado de brincar tende a morrer. Tipo, pouco a pouco. (...) Só brinca uma vez ou outra. O resto do dia é resolver problemas.

P24: Achas que o facto de... tu já nascente numa geração com telefones e coisas dessas... e computadores e tal. daquilo que tu conheces, de conversar com pessoas mais velhas, achas que hoje em dia as pessoas jogam mais ou menos.. pelo facto de haver muitos jogos no telefone, haver muita quantidade.

Eu penso que quanto à questão dos jogos mudou muito. Eu sempre desde... tive a minha infância muito ligada aos jogos. E naquela época ali quem jogava muito game.., epá, de alguma forma era um bocado marginalizado. Diria assim, por exemplo, há mães que diziam “è não. Essa aqui vai chumbar na escola.” ou “Isso estraga a vista!”, “Isso estraga a televisão!” Mas de uns tempos para cá as pessoas foram percebendo que de facto... foram percebendo que não há tanto mal assim nos videojogos. Na verdade eu acho que não há mal nenhum. Eu agora tenho visto até a minha mãe que dizia que estraga a vista a jogar CandyCrush nos telefones. Eu acho que de alguma forma mudou. Algumas pessoas mais velhas já têm interesse em alguns jogos. Uma coisa que antigamente não existia. Era... quem nasceu na minha época, era um bocadinho puxado. Só para ter uma consola era muito complicado.

P25: Era também muito mais caro, né?

Era caro e você tinha que implorar. Tinha que fazer muitos trabalhos domésticos. (Risos) Tinha que babar muito. Era muito complicado. Mas agora as pessoas já... eu acredito que mudaram a mentalidade.

P26: E...assim, claro que estou a influenciar de alguma forma a tua resposta mas... o facto de ... Passa um bocadinho pelos próprios professores eles saberem ou decidirem, escolherem usar alguns tipos de jogos para motivar algumas aprendizagens?

Hum...

P27: Por exemplo, este pretende motivar alunos para estudar História do Cinema. Que em si, se fosse apenas um manual, um livro, podia ser um tema um bocadinho... chato! Não?

Eu, particularmente, muitas das coisas que eu aprendi, eu nunca fui um jovem que gostou de... ler, e tal... Mas no entanto eu tirava boas notas. Mas muitas das coisas que eu aprendi, que usei na vida real, não foram coisas que eu aprendi na escola. Foram coisas que eu aprendi nos jogos, filmes, bonecos animados. E tocando muito no assunto de, será que os docentes, passa pela cabeça dos docentes.. eu acho que não! Apesar de, hoje em dia, termos muitos docentes jovens, que dizem que aqueles tempos de, entre aspas, "massacre", passou. Mas, muitos deles dão aulas por dinheiro. Não por prazer. É muito raro, hoje em dia, principalmente na faculdade, encontrares um docentes que dá aulas por prazer. É complicado...

P28: No fundo é uma questão de... Estão ali porque não tiveram outra alternativa.. É isso? Ou .. É um dinheiro extra! Paga-se muito bem nas faculdades?

Não sei dizer mas.. Acho que é mais porque é um dinheirinho extra na minha conta e tal. Eles não se centram muito no estudante. O estudante tem que ir atrás. Ok nós vamos atrás mas... eles não têm, não têm aquela coisa de inovar. É sempre aquela coisa de apontamentos, passa ficha, teste.

P29: E que sugestões é tu darias, assim em geral, para que os professores ... que os professores, em geral, deviam implementar? Já percebi que o tipo de professor também não é uma coisa...

Eu penso assim.

P30: Para além disto dos jogos...

Não só os jogos mas...em geral, tanto falando de ensino secundário e do ensino superior (...)

P31: Que tipo de formação específica eles deviam ser para deixar de ser tão tradicionalistas e passar a ter outras metodologias...

Eu penso assim, eu acredito que muitas pessoas vão para a escola, vão para a escola porque os pais dizem... principalmente na faculdade, muitas pessoas vão para a faculdade porque... “Ah, papá disse que eu tinha que ser doutor...e eu também quero ser doutor.” Mas eu acho que na realidade isso é um bocado errado. Cada caso é um caso. Eu tive a sorte de fazer aquilo que eu sempre quis... desde a infância. Coisa essa que muita gente não tem. No entanto eles vão parar num ambiente que não é deles. É como se fosse um peixe de água salgada na água doce. Muitas vezes os professores não prestam atenção nesse tipo de pessoa. É tipo, se todos estão aqui todos são iguais. Isso começa desde a primária até ao ensino superior. São tratados da mesma maneira. E na verdade, algumas pessoas que têm aptidões, talentos para certas coisas diferentes como por exemplo música...cinema... Eu acho que essas pessoas não deviam ser desencaminhadas desse caminho. Deviam ser estimuladas ainda cedo a seguirem esse caminho. Uma sorte que eu tive e que muita gente não teve é que eu sempre gostei de computadores, sempre tive computadores em casa, e sempre busquei essa área... apesar de que eu ía para a escola mas... no fundo, no fundo, eu sentia que escola é aquela coisa de respeito na sociedade.. tal. Na verdade aprendi muita coisa mas ... não chega a ser aquilo que eu uso no dia-a-dia. É o que eu acho.

P32: Achas que isso é uma característica do ensino em Moçambique ou achas que, se calhar, deve ser assim um bocadinho por todo o lado?

Eu acho que é por todo o lado. As pessoas vão parar em coisas que não têm nada a ver com eles. Por exemplo, na turma em que eu estudo, eu vejo muitas pessoas que não conseguem passar. Entram numa espécie de depressão. Não porque eles não conseguem, obter um grau de sinto superior, mas sim porque eles estão no lugar errado. Aquilo não é... por exemplo eu vejo uns colegas que têm muito talento para a fotografia, se metem na informática, e... não dá certo. Mas você vê que o talento dele é para fotografia. Às vezes eu pergunto: “Porque tu não fazes fotografia?” “Ya. Mas o problema é que aqui não tem mercado... Aqui não sei o quê. As próprias pessoas se impõem limitações. Eu conheço muitas pessoas com talentos fora da informática mas estão a fazer informática. E eu não sei porquê.

P33: Se calhar é considerado um curso com saída...

Porque todos pensam no dinheiro mais...

P34: Sim, mas é algum momento depois deixa de haver mercado para absorver tantos ... engenheiros de sistemas! (Risos)

Sim. Por acaso, eu até, por acaso, quando comecei a entrar na área de jogos, todo o mundo .. “Isso aí de jogos, qual é o mercado? Vais fazer o quê, aqui em Moçambique” As pessoas já vinham me colocando barreiras porque já estavam formatadas ... “Isso aí não dá dinheiro.” Mas eu... não, não me deixei abalar por isso. É aquilo que eu gosto, é aquilo que eu vou fazer. Eu continuo até hoje. Apesar de ... não sobra tanto tempo para isso... mas sempre que tenho um tempinho vou mexendo.

Nice. É isso. Obrigada.

Anexo IV – Entrevista Preparatória Programador Oral History

(Explicação sobre a anonimidade e a utilização da entrevista no Relatório de Mestrado)

PARTE I

P1: Foste uma das pessoas que desenvolveu estes materiais - diria - ferramentas digitais para o projecto Museu do Cinema. Queria que falasses um bocadinho sobre... exactamente o que é que tu fizeste, como é que descreverias aquela conteúdo que foi produzido, e que começasses pela plataforma que escolheste. Porque é que a escolheste... em termos de funcionalidades, para o programador e em termos de funcionalidades para o utilizador. O que são as vantagens e as desvantagens dessa opção que tu fizeste.

Para a web application eu usei o Django e algumas ferramentas básicas da web, que é o HTML, CSS e o Java Script.

P2: Tudo isso foi preciso?

Sim, sim. É impossível fazer uma web Application sem essas tecnologias todas.

Porque usei o Django? É uma ferramenta que possibilita criar aplicações para web, com mais facilidade. É possível criar aplicações sem levar muito tempo de execução... Já temos a ideia do que queremos, e podemos pegar a ideia directamente para a execução porque.. o que acontece, o Django tem uns levels of abstraction... em vez de fazermos algumas actividades manualmente, o Django já providencia essas actividades (tarefas) automaticamente. Com apenas alguns comandos já conseguimos criar o LogIn, o painel do Administrador, e coisas parecidas.

P3: Mas porque existe templates já produzidos ...já programamos e tu só escolhes?

Sim. Existem template e só escolho qual é o melhor para aquele tipo de situação.~

Há vezes que o framework do Django não tem exactamente o que o cliente quer, e aí tenho que implementar toda a funcionalidade de raiz.

P4: O que dá muito mais trabalho e leva mais tempo!

Exactamente...

P5: Então. Uma coisa é o Django, outra coisa é este...

O Heroku.

P6: Ok. Explica-me lá, porque agora já me baralhei.

O Django é uma web framework e o Heroku é um host. Serve para hospedar as nossas aplicações na internet.

P7: OK... esta cena é só um host... Por isso é que tu podes mudar agora para um outro "sítio".

Exactamente. Sim. Posso mudar para outro sítio e a escolha do Heroku foi porque é barato... e para as funcionalidades que a aplicação do Museu do Cinema tem, é suficiente. É uma aplicação que não terá muitos usuários - por enquanto - , só terá usuários específicos, para consultar determinada informação, a informação dos autores...

P8: Se fossem muitos usuários já não era conveniente esta?

Não. Não era conveniente.

P9: Muitos ao mesmo tempo ou muitos no geral?

Muitos ao mesmo tempo e no geral.

P10: Mas tem um limite mesmo específico?

10 mil pessoas...

P11: (Risos) Pois, realmente não vamos, não temos essa expectativa... Ok.

Para coisas que abrangem muitos usuários nós usamos outros servidores que vão para uma escala muito grande, como o Amazon Web Service e coisas parecidas...

P12: Em relação a esta coisa do Django, que outras alternativas é que tu tinhas que não escolheste e porque é que não escolheste... porque é que escolheste esta e não as outras?

Tinha alternativas como PHP, o Java, e coisas parecidas. E ... o Django porque estou familiarizado com o Django. Já uso essa ferramenta faz algum tempo. Não escolhi as outras mesmo pela familiaridade com a ferramenta... la levar mais tempo se eu tivesse escolhido as outras ferramentas.

P13: Tinhas que fazer uma programação do zero...

Exactamente.

P14: Em termos de funcionalidade para ti, já explicaste. Agora, para os utilizadores, existe alguma vantagem em teres desenvolvido com o Django e de estar albergado neste Heroku ou.... são questões mais para o programador...

Existe muitas vantagens de ter utilizado o Django. Primeiro o Django é uma framework estável. É quase improvável que a framework dê algum erro já hospedada no Heroku. Muito rápida também. Porque em Moçambique, todos nós sabemos que a velocidade da internet não é tão... veloz como nos outros países, então... para poder fechar esse gap temos que usar ferramentas que estão adaptadas ao nosso... ao nosso ambiente local. Possibilitar que os usuários entrem na aplicação sem consumir muitos dados móveis.

P15: Então, esta framework facilita isso?

Exactamente.

P16: Em relação a este host tu dizias... "É barato." Não é gratuito?

Não. Não é gratuito. É barato e também é muito recomendado para projectos de nível... projectos pequenos.... sem grande escala.

P17: É isto mesmo.

E em todos os projectos ele dá... é aquilo... quase 99... eles dão 99% de probabilidade de sempre estar disponível a sua aplicação. Eles dão uma segurança de 99...

P18: Esses 1%... é o quê? (Risos) Fim do mundo...? Apocalipse?

Porque na web nunca....

P19: Nunca podes garantir 100%.

Sim, sim. Um dia acontece. São servidores remotamente .. alocados noutros países. Por isso não essa segurança de 100%, porque pode acontecer... cair um míssil,

P20: questão que nós falamos agora e não tínhamos programando falar dela, que vamos migrar isto que tu desenvolveste depois para o nosso website... vamos passar a estar dependentes da qualidade do novo host, que pode ser inferior, ou não?

Não.

P21: Porque vai ser um link na mesma?

Vai ser um link na mesma. O que é que vai acontecer? É que nós vamos criar um subdomínio, e vamos associar o subdomínio à aplicação. Em vez de ser `museudocime.herokuapp.com` pode ser `webapp.museudocinemamocambique.org` e o provedor continua o Heroku.

P22: Ou seja, nós precisamos de ter um subdomínio?

Exactamente.

(Comentários extra entrevista)

P23: Então isso significa que continuamos... se é barato mas não é gratuito, é pago uma vez ou é uma coisa que....

É gratuito até um número de utilizadores.

P23: Os tais nas sei quantos mil?

Sim.

P24: quer dizer que enquanto não chegar a esse não é preciso fazer nenhum tipo de pagamentos...

Não. Não é preciso.

P24a: Certo. Pronto. Depois...

P25: Como é que tu defines aquilo que tu criaste a partir do que nós sugerimos...? Que tipologia de conteúdo é aquele? O que é que contém? Que funcionalidades é que tem?

Basicamente, é uma base de dados que contém a informação, biografia dos autores, que fazem parte da História (do cinema) em Moçambique. Informação esta que é quase impossível e adquirir na internet. É sempre importante, como estamos a avançar para o mundo digital, vai ser importante que esse tipo de informação esteja lá para se poder consultar e coisas parecidas. Basicamente é uma data base que contém essa informação. Em termos de funcionalidades, na mesma aplicação podemos encontrar vídeos de entrevistas com os mesmos autores, áudios das mesma entrevistas e também a biografia de diferentes autores.... biografia que contém a idade, data de nascimento...

P26: Que outro tipo de funcionalidades ... se calhar esta pergunta é muito vaga, poderiam ser milhares de outras funcionalidades mas o que é que tu achas, para aquele conteúdo específico, tendo em conta o tipo de público que se espera que veja aquilo, um bocadinho mais especializado se calhar... que tipo de funcionalidades tu sugeririas que viessem a integrar-se agora nos tempos mais breves? Estamos no protótipo,

eventualmente havemos de ter uma versão beta... que tipo de funcionalidades tu sugeres? Uma das que nós em plano e que não é implementada ainda por falta de recursos é a versão PT e EN dos conteúdos. Por exemplo os vídeos terem legenda... os textos estarem em versão EN. Por exemplo. Mas que outras funcionalidades é que tu imaginas que poderiam ser interessantes?

Como estamos na era do social media, uma das funcionalidades que usamos para todas as aplicações, agora, seria poder-se partilhar a mesma informação para plataformas como o Facebook, Twitter, Instagram... O que acontece quando as pessoas partilham as tais informações? Vai abranger mais pessoas. E as pessoas vão ter conhecimento que existe uma aplicação que contém informação dos autores da História do Cinema em Moçambique. E se quiser, por exemplo, tiver um trabalho relacionado com um tema, um autor específico, pode ir pesquisar na mesma aplicação. Em falar de pesquisar... (introduzir) um campo de pesquisa porque acredito eu que não são somente aqueles autores que (já estão no protótipo) mas vai-se incluir mais autores... para não dar trabalho ao usuário, se ele já tem o nome, qual é o autor, deve ter um campo de pesquisa e ele vê toda a informação.

P27: Então, no fundo será... neste momento temos uma página inicial, entre aspas, onde aparecem as fotos. Seria uma alteração dessa entrada para um modelo de search, que depois é preciso ter vários - como é que se diz - filtros?

Sim.

P28: Na verdade, uma das coisas que nós pensamos, era que houvesse dois filtros essenciais, que é Autores - estas pessoas - cujos vídeos estão ali. E que houvesse um outro para Filmes. Porque o que estamos a criar neste momento é uma base de dados sobre as pessoas. Depois, pretendemos que haja uma segunda sobre os Filmes. E que no fundo tem uma importância paralela... idêntica mas, realmente, depois dentro ... entrando em cada uma destas e necessária uma entrada de filtros.

P29: No momento em que estamos agora, antes e eventualmente pensando nesta migração, isto é fácil de desenvolver de pois de migrar ou convém desenvolver isto tudo antes? E migrar depois?

É fácil...de migrar. Fácil de desenvolver. Mesmo depois de estar noutro domínio... O que acontece? A aplicação sempre estará hospedada no Heroku. Eu faço a alteração, faço o deploy para o Heroku e as alterações são espalhadas no nosso domínio.

P30: Imaginemos que um dia se atingem os tais 10 mil utilizadores. Uma vez cada um... não significa que seja ... certo? Ou é 10 mil ao mesmo tempo?

Dez mil ao mesmo tempo.

P30a: Não. Isso nunca vai acontecer.... (Risos) Jamais!

P31: Outra pergunta que há bocado depois saltámos. O vídeo que nós temos alojado, ele próprio já é um link para outra coisa. Em relação a isso é uma opção boa para este tipo de material ou achas que devia estar alojado no domínio ... ou no host da aplicação?

Ah! Para mais segurança, é sempre bom estar alojado no domínio da aplicação. Mas como isso requer mais funcionalidades.... Adicionais... numa fase inicial sempre pode estar... no ...

P32: Neste caso no YouTube.

No YouTube...Mas para manter a aplicação independente de aplicações de terceiros, é sempre bom que todos os conteúdos relacionados com a aplicação estejam no mesmo... no mesmo host.

P32a: Que neste caso depois significaria um tamanho muito maior de material, porque vão ser muito vídeos...

P33: Bom nesta parte não tenho mais... Portanto, na partilha, no fundo, são botões que a gente coloca ali?

Exacto.

P34: é Facebook, Twitter e ...

Instagram

P35: Isso podemos fazer já... se tu quiseres.

Sim.

(Conversa extra entrevista...)

PARTE II

P36: Vou-te fazer algumas perguntas sobre se tu alguma vez, durante o teu tempo de estudo, te deparaste com professores que usavam ferramentas desta natureza para... ferramentas digitais, ou redes sociais, hoje em dia muitos professores já usam o WhatsApp e o facebook para trabalhar... pesquisa online... que experiência foi essa? Tanto no Ensino Secundário como na faculdade. Tu terminaste já, certo?

Não.

P37: Estás a terminar?

Sim, estou a terminar.

P38: É a mesma situação do Maposse. Então vocês no fundo ainda são estudantes universitários. Têm uma experiência recente. Como é que descreverias a tua experiência no ES e no EU em relação às ferramentas digitais? Os professores usam, os alunos usam?

Alguns professores usam. Mas tem certos professores que... sempre que há algum tipo de trabalho sempre dizem “nada de copiar informação da internet! Vão à biblioteca e levam o livro.” Eles estão presos naquela doutrina de que toda a informação tem que ser retirada dos livros. Por uma parte eles têm alguma razão... porque o que o estudante faz? Chega apanha...

P39: Plágios.

Plágios e ... só copia e passa e vai imprimir. E não prendeu quase nada relacionado ao assunto. E aí eu acho que esses professores fazer esse tipo de coisas porque, é aquilo... quando tu vais fazer uma pesquisa, sempre no caminho da pesquisa tu acabas aprendendo alguma coisa.

Com as ferramentas digitais é ao contrário. Ajuda. Mas de certa forma também não ajuda.

P40: Podes explicar melhor o que é que tu achas que ajuda e o que é que tu achas que não ajuda?

Um caso muito simples. A maior parte das coisas que, na faculdade, que estava em uma pesquisa na internet .., tu encontravas toda a informação didática e nós os jovens ... os jovens actuais são muito preguiçosos...

(Risos)

... o que acontece? Ele só faz um copy e...

P41: Ou seja, estás a dizer que eles não lhe sequer a informação

Exactamente... e copiam. Se usassem essa informação encontrada e fizessem um resumo...

P42: Então, no fundo.. a responsabilidade neste caso é do Estudante que não tem muita motivação... mais ou menos isso.

Exactamente.

P43: Por outro lado, eu acho também que nós temos pouco material nas bibliotecas. Temos mais material que podemos conseguir .. Ou seja, alguns assuntos nós se calhar nós só vamos conseguir encontrar mesmo online.

Não.

P44: Achas que já temos todos os livros que é preciso aqui nas bibliotecas?

Não todos os livros mas os suficientes.

P45: pelo menos no teu caso.

Exactamente.

P46: E os professores dentro da sala. Eles usam algum tipo de ferramenta digital? De ... vídeos, telefones, projectores... ou ainda é muito... ainda é uma coisa expositiva, com manual e aula expositiva...

É um pouco estranho porque, como falei, o meu curso é relacionado com a informática, as tecnologias, os professores são um pouco céticos quanto a isso. Há professores que nem um powerpoint, nem o data show usam. Dizem que, “Não”... vai criar preguiça nos alunos. Vocês têm que escrever o que eu vou ditar. Coisas parecidas. E alguns professores que usam os mesmos datashows e slides, e chegam, não explicam nada, só ...

P47: Ou seja, ou 8 ou 80. Não existe algum professor que usa as coisas da forma eficaz. Tu achas que a maioria desses professores que não utiliza as ferramentas ou mesmo esses que usam os data shows caras que é porque eles não... não aprenderam a usar ou achas que eles acham que não, pronto... que não esta certo, que não é eficiente?

Eu acho que alguns não aprenderam a usar. A maior parte dos professores estão parados no tempo e não desenvolvem constante a tecnologia vai desenvolvendo. E os que a usam... os data shows, tentam desenvolver mas não usam da maneira correcta... os benefícios da tecnologia.

P48: Vocês que são estudantes de informática, com certeza, tanto ou mais que os outros jovens... de 20 anos, vocês conhecem tudo o que existe, online, aparar dos vossos telefones. Já nem digo dos vossos computadores. Digo mesmo dos telefones. Dá-me lá exemplo de duas ou três coisas que tu aches que se aplicariam numa aula daquelas que tu tens e que não são usadas pelos professores mas poderiam ser usadas. Que tipo de

material que tu podes aceder online que alguma vez já conheceste, mas que não foi na aula, que achas que podia ser utilizado por um professor. Imagina que tu mas dar uma aula, e podias usar o que tu quisesses...

Eu acho que os estudantes aprendem de formas diferentes alguns visuais, alguns áudios. Eu acho que uma das ferramentas que pode-se implementar é uma plataforma que contém lá tanto o material do curso, que vamos usar durante todo o semestre, que contém vídeos relacionados, aos tópicos que o professor vai leccionar, que contém áudios - há pessoas que estão no chapa, vão ouvindo sobre aquilo e acaba ficando ... - e ter uma espécie de data base que contém todo o material do curso... ou da disciplina. Porque alunos que são autodidatas querem saber qual seria o próximo tópico, da próxima aula. Eles ja vão e pesquisam e já vêm com bases do tal tópico.

P49: Boa ideia. No fundo é um bocadinho o que se pretende fazer com isto. Que possam pesquisar isso em qualquer momento.

(Conversa extra entrevista)

P50: OK. Era isto.... Alguma coisa que eu me tenha esquecido?... Isto no fundo é o modelo dos cursos à distância... É o modelo do curso que eu estou a fazer. Mas claro, se calhar devia ser aproveitado pelos outros também. Claro que isto dá muito trabalho às instituições, numa primeira fase, e aos professores mas assim que está ..

É uma questão de manutenção...

P50A: Alguma coisa que tu te lembres importante.

Não.

Obrigada.

Anexo V – Questionário Inicial

QUESTIONÁRIO

Dispositivos móveis e recursos digitais na escola hábitos de uso e opinião

INFORMAÇÃO E ORIENTAÇÕES DE PREENCHIMENTO

Este questionário é dirigido aos alunos da Licenciatura em Cinema e é um dos instrumentos iniciais de recolha de dados para um projecto de Mestrado sobre o uso de dispositivos móveis e recursos digitais no ensino-aprendizagem, neste curso do ensino superior público moçambicano. Através da análise das respostas pretende-se a caracterização socioeconómica do grupo de estudantes envolvidos quanto aos hábitos e às expectativas perante a utilização destes dispositivos e recursos, em sala de aula e em *mobile learning*.

O questionário é formado por perguntas fechadas e abertas. Nas primeiras, é dada uma escala ou um conjunto de opções e o(a) inquirido(a) deve indicar a opção ou opções que melhor definem a sua situação ou opinião. Nas perguntas abertas, agradece-se a colaboração com opiniões pormenorizadas e subjectivas, do seu ponto de vista pessoal.

O anonimato das respostas é garantido a todos os participantes e o material será utilizado apenas no contexto do referido estudo. Obrigada.

I - IDENTIFICAÇÃO INDIVIDUAL

Por favor **indique**:

A cidade e a data de nascimento: _____, __/__/_____

Ano que frequenta do curso: _____

Assinale com X:

É trabalhador estudante:

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------

Qual o seu género:

Feminino	<input type="checkbox"/>	Masculino	<input type="checkbox"/>
----------	--------------------------	-----------	--------------------------

II – UTILIZAÇÃO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS E ACESSO INTERNET

Por favor, **indique assinalando com um X**. Pode assinalar **mais do que uma** resposta.

1. Que tipo de dispositivos móveis pessoais possui:

Smartphone/ Tablet	<input type="checkbox"/>	Computador Portátil	<input type="checkbox"/>	Não possui Dispositivos Móveis	<input type="checkbox"/>
--------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------	--------------------------------	--------------------------

2. Se não possui um dispositivo móvel pessoal, mas ainda assim os utiliza, a quem pertencem?

Familiar		Escola		Local de Trabalho		Público		Alugado	
----------	--	--------	--	-------------------	--	---------	--	---------	--

3. Os seus momentos de estudo são mais:

online		individuais		durante o dia	
offline		em grupo		de noite	

No próximo grupo de perguntas **assinale com X** a resposta que melhor corresponde à sua situação pessoal.

4. Qual a frequência com que utiliza esses dispositivos móveis?

	Smartphone/Tablet	Computador Portátil
Várias vezes ao dia		
Pelo menos uma vez ao dia		
Dia sim, dia não		
Semanalmente		
Menos do que uma vez por semana		
Raramente		
Nunca Uso		

5. Qual a frequência com que utiliza a ligação à internet?

	Smartphone/Tablet	Computador Portátil
Várias vezes ao dia		
Pelo menos uma vez ao dia		
Dia sim, dia não		
Semanalmente		
Menos do que uma vez por semana		
Raramente		
Nunca Uso		

Se assinalou "Nunca uso", por favor indique a algumas razões: _____

6. Como define a velocidade da ligação à internet que usa no *smartphone/tablet/laptop*?

Muito rápida		Rápida		Nem rápida, nem lenta		Lenta		Muito Lenta	
--------------	--	--------	--	-----------------------	--	-------	--	-------------	--

7. Como classifica o custo da ligação à internet que usa no *smartphone/tablet/laptop*?

Muito barata		Barata		Nem barata, nem cara		Cara		Muito cara	
--------------	--	--------	--	----------------------	--	------	--	------------	--

8. Ainda sobre o custo da ligação à internet que usa no *smartphone/tablet/laptop*, o valor médio semanal que costuma gastar representa um acesso a dados de que tipo:

Ilimitado		Limitado > 1GB		Limitado < 1 GB		Limitado < 500 MB		< 100 MB	
-----------	--	----------------	--	-----------------	--	-------------------	--	----------	--

9. Que tipo de ligação utiliza? Pode assinalar mais do que um item.

Doméstica Fixa		Wi-fi Doméstico		Operadora Móvel		Wi-fi Público	
----------------	--	-----------------	--	-----------------	--	---------------	--

Se assinalou Wi-fi Público, por favor identifique alguns lugares nos quais esse acesso é possível:

_____.

10. Na sua opinião e experiência pessoal e sobre os diversos aspectos referidos anteriormente, como descreve o acesso à internet em Maputo, na área/bairro em que reside?

_____.

III – USO DA INTERNET NA UNIVERSIDADE

Em seguida, apresentam-se algumas questões sobre o uso da internet e de dispositivos móveis na universidade em que estuda. Assinale com X a sua opção.

11. No campus da universidade existem espaços para acesso à internet?

SIM		NÃO		NÃO SEI	
-----	--	-----	--	---------	--

12. Se respondeu sim à questão anterior, esse acesso é gratuito?

SIM		NÃO		NÃO SEI	
-----	--	-----	--	---------	--

13. Se respondeu sim à questão anterior, esse acesso é ilimitado?

SIM		NÃO		NÃO SEI	
-----	--	-----	--	---------	--

14. No campus da universidade, indique em que locais costuma usar o seu *smartphone/tablet/laptop* pessoal? Pode assinalar mais do que uma opção.

	<i>Smartphone/Tablet</i>	Computador Portátil
Em qualquer lugar		
Wifi Spot		
Espaços de convívio		
Espaços de estudo/Biblioteca		
Salas de aula e oficinas		
Sala especializada de Informática		
Nenhuma das opções anteriores		

15. Se respondeu “nenhuma das opções anteriores”, por favor, indique a sua razão para a não utilização de dispositivos móveis no recinto da universidade:

16. A universidade possui regras para o uso de *smartphone/tablet/laptop* pessoais?

SIM		NÃO		NÃO SEI	
-----	--	-----	--	---------	--

17. Conhece as regras da universidade para o uso de *smartphone/tablet/laptop* pessoais?

SIM		NÃO	
-----	--	-----	--

18. Se respondeu sim à questão anterior, por favor descreva-as sucintamente:

19. Qual a sua opinião pessoal sobre essas regras?

IV – A UTILIZAÇÃO DE CONTEÚDOS DIGITAIS E REDES SOCIAIS NO ESTUDO

O próximo grupo de perguntas pretende identificar a utilização de conteúdos digitais *online* no processo de ensino-aprendizagem, no contexto do curso. Por favor **indique, assinalando com X**, a resposta que melhor se adequa.

20. Que docentes recorrem ou sugerem o uso conteúdos digitais *online*?

Todos	<input type="checkbox"/>	Muitos	<input type="checkbox"/>	Alguns	<input type="checkbox"/>	Poucos	<input type="checkbox"/>	Nenhuns	<input type="checkbox"/>
-------	--------------------------	--------	--------------------------	--------	--------------------------	--------	--------------------------	---------	--------------------------

21. Essa utilização de conteúdos é feita na sala de aula?

Sempre	<input type="checkbox"/>	Frequentemente	<input type="checkbox"/>	Às vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	----------------	--------------------------	----------	--------------------------	-----------	--------------------------	-------	--------------------------

22. Essa utilização de conteúdos é feita em casa?

Sempre	<input type="checkbox"/>	Frequentemente	<input type="checkbox"/>	Às vezes	<input type="checkbox"/>	Raramente	<input type="checkbox"/>	Nunca	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	----------------	--------------------------	----------	--------------------------	-----------	--------------------------	-------	--------------------------

23. Indique qual o tipo de dispositivo móvel que utiliza mais frequentemente, para aceder a esses conteúdos?

Smartphone/Tablet	<input type="checkbox"/>	Computador Portátil	<input type="checkbox"/>
-------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------

24. Em que outros locais acede, no seu *smartphone/tablet/laptop*, a conteúdos digitais relacionados com matérias de estudo? Assinale todos os campos necessários.

	Smartphone/Tablet	Computador Portátil
No carro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Transportes Colectivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cafés ou Restaurantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Centros Culturais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bibliotecas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Se assinalou "Outros", por favor indique em que lugar(es):

_____.

26. Que tipo de conteúdos é mais frequente consultar? Coloque por ordem crescente, de 1 a 5, sendo 1 o tipo de conteúdo cuja consulta é menos frequente.

Livros e Textos		Imagens e Fotos		Áudio		Vídeo		Outros	
-----------------	--	-----------------	--	-------	--	-------	--	--------	--

27. Se assinalou "Outros" na questão anterior, por favor indique quais:

_____.

28. Quanto tempo, em horas, estuda por semana?

<1		1 - 5		5 -10	
----	--	-------	--	-------	--

29. Assinale com X quanto tempo, em horas, desse estudo, é realizado com recurso aos dispositivos móveis *smartphone/tablet/computador portátil*?

<1		1 - 5		5 -10	
----	--	-------	--	-------	--

30. Usa o *facebook*, com os colegas, para actividades de estudo?

SIM		NÃO	
-----	--	-----	--

31. Se respondeu não na questão anterior, descreva para que tarefas utiliza o *facebook*.

_____.

32. Usa o *youtube*, com os colegas, para actividades de estudo?

SIM		NÃO	
-----	--	-----	--

33. Se respondeu não na questão anterior, descreva para que tarefas utiliza o *youtube*.

_____.

34. Usa o *whastapp*, com os colegas, para actividades de estudo?

SIM		NÃO	
-----	--	-----	--

35. Se respondeu não na questão anterior, descreva para que tarefas utiliza o *whastapp*.

_____.

36. Usa o *wikipédia*, com os colegas, para actividades de estudo?

SIM		NÃO	
-----	--	-----	--

37. Se respondeu não na questão anterior, descreva para que tarefas utiliza a *wikipédia*.

_____.

38. Que outras plataformas e redes sociais *online* utiliza para fins de estudo?

_____.

V – A UTILIZAÇÃO DE JOGOS DIGITAIS NO ESTUDO

39. Costuma usar jogos digitais no *smartphone/tablet/laptop*?

SIM		NÃO	
-----	--	-----	--

40. Se respondeu sim, indique os nomes de dois dos jogos digitais que mais utiliza e descreva-os sucintamente:

_____.

41. No seu curso, os docentes sugerem a utilização de jogos digitais para a aprendizagem de determinados conteúdos?

Sempre		Frequentemente		Às vezes		Raramente		Nunca	
--------	--	----------------	--	----------	--	-----------	--	-------	--

Por favor indique os nomes desses jogos digitais:

42. Por sua iniciativa pessoal, já recorreu à utilização de jogos digitais para a aprendizagem de determinados conteúdos?

Sempre		Frequentemente		Às vezes		Raramente		Nunca	
--------	--	----------------	--	----------	--	-----------	--	-------	--

43. Na sua percepção, de um modo geral, descreva a relevância do uso de jogos digitais para a aprendizagem:

Muito relevante		Relevante		Moderadamente		Pouco Relevante		Irrelevante	
-----------------	--	-----------	--	---------------	--	-----------------	--	-------------	--

44. Com base na sua experiência pessoal complemente a resposta anterior com exemplos concretos que reforcem e expliquem a sua opinião.

Muito obrigada pela sua participação!

Anexo VI – Questionário Final

QUESTIONÁRIO

Dispositivos móveis e recursos digitais na escola hábitos de uso e opinião

INFORMAÇÃO E ORIENTAÇÕES DE PREENCHIMENTO

Este questionário é dirigido aos alunos da Licenciatura em Cinema e é um dos instrumentos iniciais de recolha de dados para um projecto de Mestrado sobre o uso de dispositivos móveis e recursos digitais no ensino-aprendizagem, neste curso do ensino superior público moçambicano. Através da análise das respostas pretende-se a caracterização socioeconómica do grupo de estudantes envolvidos quanto aos hábitos e às expectativas perante a utilização destes dispositivos e recursos, em sala de aula e em *mobile learning*.

O questionário é formado por perguntas fechadas e abertas. Nas primeiras, é dada uma escala ou um conjunto de opções e o(a) inquirido(a) deve indicar a opção ou opções que melhor definem a sua situação ou opinião. Nas perguntas abertas, agradece-se a colaboração com opiniões pormenorizadas e subjectivas, do seu ponto de vista pessoal.

O anonimato das respostas é garantido a todos os participantes e o material será utilizado apenas no contexto do referido estudo. Obrigada.

I - IDENTIFICAÇÃO INDIVIDUAL

Por favor **indique**:

A cidade e a data de nascimento: _____, __/__/_____

Ano que frequenta do curso: _____

Por favor, **assinale com X**:

É trabalhador estudante:

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------

Qual o seu género:

Feminino	<input type="checkbox"/>	Masculino	<input type="checkbox"/>
----------	--------------------------	-----------	--------------------------

É casado(a):

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------

II – UTILIZAÇÃO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS E ACESSO INTERNET

Por favor, **indique assinalando com um X**. Pode assinalar **mais do que uma** resposta.

1. Que tipo de dispositivos móveis pessoais possui:

Smartphone/ Tablet	<input type="checkbox"/>	Computador Portátil	<input type="checkbox"/>	Não possuo Dispositivos Móveis	<input type="checkbox"/>
--------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------	--------------------------------	--------------------------

2. Se não possui um dispositivo móvel pessoal, mas ainda assim os utiliza, a quem pertencem?

Familiar	<input type="checkbox"/>	Escola	<input type="checkbox"/>	Local de Trabalho	<input type="checkbox"/>	Público	<input type="checkbox"/>	Alugado	<input type="checkbox"/>
----------	--------------------------	--------	--------------------------	-------------------	--------------------------	---------	--------------------------	---------	--------------------------

3. Os seus momentos de estudo são mais:

online	<input type="checkbox"/>	individuais	<input type="checkbox"/>	durante o dia	<input type="checkbox"/>
offline	<input type="checkbox"/>	em grupo	<input type="checkbox"/>	de noite	<input type="checkbox"/>

No próximo grupo de perguntas **assinale com X** a resposta que melhor corresponde à sua situação pessoal.

4. Qual a frequência com que utiliza esses dispositivos móveis?

	Smartphone/Tablet	Computador Portátil
Várias vezes ao dia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pelo menos uma vez ao dia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dia sim, dia não	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Semanalmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Menos do que uma vez por semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raramente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca Uso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Qual a frequência com que utiliza a ligação à internet?

	Smartphone/Tablet	Computador Portátil
Várias vezes ao dia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pelo menos uma vez ao dia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dia sim, dia não	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Semanalmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Menos do que uma vez por semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raramente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca Uso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se assinalou “Nunca uso”, por favor indique algumas razões: _____

_____.

6. Como define a velocidade da ligação à internet que usa no *smartphone/tablet/laptop*?

Muito rápida	<input type="checkbox"/>	Rápida	<input type="checkbox"/>	Nem rápida, nem lenta	<input type="checkbox"/>	Lenta	<input type="checkbox"/>	Muito Lenta	<input type="checkbox"/>
--------------	--------------------------	--------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	-------	--------------------------	-------------	--------------------------

7. Como classifica o custo da ligação à internet que usa no *smartphone/tablet/laptop*?

Muito barata	<input type="checkbox"/>	Barata	<input type="checkbox"/>	Nem barata, nem cara	<input type="checkbox"/>	Cara	<input type="checkbox"/>	Muito cara	<input type="checkbox"/>
--------------	--------------------------	--------	--------------------------	----------------------	--------------------------	------	--------------------------	------------	--------------------------

8. Ainda sobre o custo da ligação à internet que usa no *smartphone/tablet/laptop*, o valor médio semanal que costuma gastar representa um acesso a dados de que tipo:

Ilimitado	<input type="checkbox"/>	Limitado > 1GB	<input type="checkbox"/>	Limitado < 1 GB	<input type="checkbox"/>	Limitado < 500 MB	<input type="checkbox"/>	< 100 MB	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------	----------------	--------------------------	-----------------	--------------------------	-------------------	--------------------------	----------	--------------------------

9. Que tipo de ligação utiliza? Pode assinalar mais do que um item.

Doméstica Fixa	<input type="checkbox"/>	Wi-fi Doméstico	<input type="checkbox"/>	Operadora Móvel	<input type="checkbox"/>	Wi-fi Público	<input type="checkbox"/>
----------------	--------------------------	-----------------	--------------------------	-----------------	--------------------------	---------------	--------------------------

Se assinalou Wi-fi Público, por favor identifique alguns lugares nos quais esse acesso é possível:

_____.

10. Na sua opinião e experiência pessoal e sobre os diversos aspectos referidos anteriormente, como descreve o acesso à internet em Maputo, na área/bairro em que reside?

_____.

III – USO DA INTERNET NA UNIVERSIDADE

Em seguida, apresentam-se algumas questões sobre o uso da internet e de dispositivos móveis na universidade em que estuda. **Assinale com X a sua opção.**

11. No campus da universidade existem espaços para acesso à internet?

SIM		NÃO		NÃO SEI	
-----	--	-----	--	---------	--

12. Se respondeu sim à questão anterior, esse acesso é gratuito?

SIM		NÃO		NÃO SEI	
-----	--	-----	--	---------	--

13. Se respondeu sim à questão anterior, esse acesso é ilimitado?

SIM		NÃO		NÃO SEI	
-----	--	-----	--	---------	--

14. No campus da universidade, indique em que locais costuma usar o seu *smartphone/tablet/laptop* pessoal? Pode assinalar mais do que uma opção.

	<i>Smartphone/Tablet</i>	Computador Portátil
Em qualquer lugar		
Wifi Spot		
Espaços de convívio		
Espaços de estudo/Biblioteca		
Salas de aula e oficinas		
Sala especializada de Informática		
Nenhuma das opções anteriores		

15. Se respondeu “nenhuma das opções anteriores”, por favor, indique a sua razão para a não utilização de dispositivos móveis no recinto da universidade:

16. A universidade possui regras para o uso de *smartphone/tablet/laptop* pessoais?

SIM		NÃO		NÃO SEI	
-----	--	-----	--	---------	--

17. Conhece as regras da universidade para o uso de *smartphone/tablet/laptop* pessoais?

SIM		NÃO	
-----	--	-----	--

18. Se respondeu sim à questão anterior, por favor descreva-as sucintamente:

19. Qual a sua opinião pessoal sobre essas regras?

IV – A UTILIZAÇÃO DE CONTEÚDOS DIGITAIS E REDES SOCIAIS NO ESTUDO

O próximo grupo de perguntas pretende identificar a utilização de conteúdos digitais *online* no processo de ensino-aprendizagem, no contexto do curso. Por favor **indique, assinalando com X**, a resposta que melhor se adequa.

20. Que docentes recorrem ou sugerem o uso conteúdos digitais *online*?

Todos		Muitos		Alguns		Poucos		Nenhuns	
-------	--	--------	--	--------	--	--------	--	---------	--

21. Essa utilização de conteúdos é feita na sala de aula?

Sempre		Frequentemente		Às vezes		Raramente		Nunca	
--------	--	----------------	--	----------	--	-----------	--	-------	--

22. Essa utilização de conteúdos é feita em casa?

Sempre		Frequentemente		Às vezes		Raramente		Nunca	
--------	--	----------------	--	----------	--	-----------	--	-------	--

23. Indique qual o tipo de dispositivo móvel que utiliza mais frequentemente, para aceder a esses conteúdos?

<i>Smartphone/Tablet</i>		Computador Portátil	
--------------------------	--	---------------------	--

24. Em que outros locais acede, no seu *smartphone/tablet/laptop*, a conteúdos digitais relacionados com matérias de estudo? Assinale todos os campos necessários.

	<i>Smartphone/Tablet</i>	Computador Portátil
No carro		
Transportes Colectivos		
Cafés ou Restaurantes		
Centros Culturais		
Bibliotecas		
Casa		
Outros		

25. Se assinalou “Outros”, por favor indique em que lugar(es):

_____.

26. Coloque por ordem crescente, de 1 a 5, sendo 1 o tipo de conteúdo cuja consulta é menos frequente. Que tipo de conteúdos é mais frequente consultar?

Livros e Textos		Imagens e Fotos		Áudio		Vídeo		Outros	
-----------------	--	-----------------	--	-------	--	-------	--	--------	--

27. Se assinalou “Outros” na questão anterior, por favor indique quais:

_____.

28. Assinale com X. Quanto tempo, em horas, estuda por semana?

<1		1 - 5		5 -10	
----	--	-------	--	-------	--

29. Assinale com X. Quanto tempo, em horas, desse estudo, é realizado com recurso aos dispositivos móveis *smartphone/tablet/computador portátil*?

<1		1 - 5		5 -10	
----	--	-------	--	-------	--

30. Assinale com X. Nas várias disciplinas do curso, ao longo dos vários anos, os docentes costuma usar as redes sociais para comunicar e desenvolver actividades com os estudantes?

Todos		Muitos (> 5)		Alguns (3 a 5)		Poucos (<3)		Nenhum	
-------	--	--------------	--	----------------	--	-------------	--	--------	--

31. Por favor, assinale com X as redes sociais que utilizada com mais frequência em actividades relacionadas com o ensino e aprendizagem.

Facebook	Instagram	WhatsApp	Twitter	Outras	
----------	-----------	----------	---------	--------	--

32. Por favor, , assinale com X as redes sociais que utiliza com mais frequência em actividades sociais.

Facebook	Instagram	WhatsApp	Twitter	Outras	
----------	-----------	----------	---------	--------	--

33. Que outras plataformas e redes sociais *online* utiliza para fins de estudo?

_____.

34. Assinale, por ordem crescente, de 1 a 11. Que tipo de actividades é mais comum, entre docentes e estudantes, realizar nas redes sociais?

	Escala
Informações sobre datas e prazos	
Textos de introdução a novos temas curriculares	
Textos de complemento de temas curriculares	
Debates	
Submissão de trabalhos escritos	
Submissão de trabalhos formatos áudio ou vídeo	
Vídeos de introdução a novos temas curriculares	
Vídeos de complemento de temas curriculares	
Questionários e Sondagens	
Partilha de fotos e imagens	
Outros	

V – A UTILIZAÇÃO DO FACEBOOK NESTA OFICINA

35. Assinale, em cada alínea, uma das respostas. Para a interacção no grupo do facebook que tipo de dispositivos electrónicos utilizou com mais frequência? Assinale, em cada alínea, uma das respostas.

a)

Próprios		Da escola	
----------	--	-----------	--

b)

Smartphone/Tablet		Laptop		Desktop	
-------------------	--	--------	--	---------	--

36. Assinale com X todos os itens necessários. Que tipo de materiais partilhou, pessoalmente, no facebook da oficina:

Apenas vi os posts	
Fiz comentários com textos simples	
Fiz comentários com textos e imagens/fotos	
Indiquei links para outros materiais	
Submeti exercícios escritos	
Submeti exercícios formatos áudio ou vídeo	
Indiquei vídeos de interesse e os seus links	
Postei fotos de trabalho	
Respondi Questionários e Sondagens	
Outros	

37. Quanto à motivação para os temas curriculares, o uso do grupo no facebook foi:

Muito motivador		Motivador		Neutro		Pouco motivador		Nada motivador	
-----------------	--	-----------	--	--------	--	-----------------	--	----------------	--

38. Na tua opinião, o uso do facebook para actividades de ensino-aprendizagem é:

	<i>Concordo Totalmente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Não concordo, Nem discordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo Totalmente</i>
De uso fácil					
De uso conveniente					
De uso acessível					
Um elemento de distração					
Um problema de privacidade					
Inadequado para actividades lectivas					

39. Com palavras suas, dê sugestões para melhorar o uso do facebook no contexto da oficina?

_____.

VI – A UTILIZAÇÃO DE JOGOS DIGITAIS NO ESTUDO

40. Costuma usar jogos digitais no *smartphone/tablet/laptop*?

SIM		NÃO	
-----	--	-----	--

41. Se respondeu sim, indique os nomes de dois dos jogos digitais que mais utiliza e descreva-os sucintamente:

42. No seu curso, os docentes sugerem a utilização de jogos digitais para a aprendizagem de determinados conteúdos?

Sempre		Frequentemente		Às vezes		Raramente		Nunca	
--------	--	----------------	--	----------	--	-----------	--	-------	--

Por favor indique os nomes desses jogos digitais:

43. Por sua iniciativa pessoal, com que regularidade recorre à utilização de jogos digitais para a aprendizagem de determinados conteúdos?

Sempre		Frequentemente		Às vezes		Raramente		Nunca	
--------	--	----------------	--	----------	--	-----------	--	-------	--

44. Na sua percepção, de um modo geral, descreva a relevância do uso de jogos digitais para a aprendizagem:

Muito relevante		Relevante		Moderadamente		Pouco Relevante		Irrelevante	
-----------------	--	-----------	--	---------------	--	-----------------	--	-------------	--

45. Com base na sua experiência pessoal complemente a resposta anterior com exemplos concretos que reforcem e expliquem a sua opinião.

46. Sobre o jogo Quiz Game do projecto Museu do Cinema, assinale com X, a sua opinião sobre a breve experiência:

Muito Relevante		Relevante		Neutro		Pouco Relevante		Nada Relevante	
Muito Útil		Útil		Neutro		Pouco Útil		Nada Útil	
Muito Motivador		Motivador		Neutro		Pouco Motivador		Nada Motivador	
Muito Fácil		Fácil		Neutro		Pouco Fácil		Nada Fácil	

47. Com base na sua experiência com o referido jogo, complemente a resposta anterior com exemplos concretos que expliquem as suas opiniões.

Muito obrigada pela sua participação!

Anexo VII – Excerto de vídeo de apresentação das aplicações na exposição anual do projeto Museu do Cinema, em Maputo, 2017

http://bit.ly/AppsnaExpoMuseu_2017

Anexo VIII – Vídeo de apresentação da aplicação Oral History App

http://bit.ly/Apresentacao_OralHistory

Anexo IX – Vídeo de apresentação da aplicação Quis Museu do Cinema

http://bit.ly/Apresentacao_Quiz

Anexo X – Tabela de Posts do facebook

DADOS GRUPO FACEBOOK_Oficina 2018								
	Nº	DATA	AUTO	OBSERVAÇÕES	FLIPPED	VISTAS	LIKES	COMMENT
BLOCO 0	1	07 março	EU	Criação do Grupo		24		
	2	07 março	EU	Definição do Grupo		24	2	
	3	09 março	EU	Partilha Imagem fotográfica do Teatro Varieté, 1913		24	5	
	4	09 março	EU	Imagem de capa do Grupo 3.º ano.....		5	4	
BLOCO 1	5	12 março	EU	Partilha ficheiro .pdf Plano Temático da Oficina com referência à aula anterior		25	6	
	6	19 março	EU	Orientação sobre problemas de acesso ao site da Coleção História Oral		25	2	1
	7	21 março	M	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		24		
	8	21 março	M1	Partilha ficheiro .word - Submissão de Trabalho		24		
	9	21 março	X	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		24		
	10	22 março	B	Partilha ficheiro .word - Submissão de Trabalho		24		
	11	22 março	G	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		24		
	12	22 março	B1	Partilha ficheiro .word - Submissão de Trabalho		23		
	13	22 março	B2	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		23		
	14	22 março	P	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		24		
	15	22 março	L	Post texto - dificuldade de submeter trabalho		22		1
	16	22 março	S	Post Texto - Submissão de Trabalho no corpo da mensagem		24		1
BLOCO 2	17	23 março	EU	Atualização da descrição do grupo		23		
	18	23 março	EU	Post texto e material de leitura .pdf - Tema 2 História Oral		19	5	
	19	23 março	EU	Post texto e links youtube (2) videos - Proposta de trabalho Conceito História Oral		23	4	
	20	23 março	S1	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho		20		
	21	23 março	F	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		19		
	22	23 março	L	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho		20		
	23	23 março	G	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		20		
	24	23 março	T	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		20		
	25	23 março	S	Texto do trabalho directo no Post		19		
	26	23 março	B1	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho		20		
	27	23 março	S	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho		19		
	28	23 março	L1	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho		19		
	29	23 março	C	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		20		
	30	23 março	M2	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho		21		
BLOCO 3	31	9 março	EU	Post de Texto + anexo .pdf com proposta de trabalho - Aula Assíncrona		25	9	17
	32	24 março	N	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho		21		
	33	27 março	EU			21	6	0
	34	28 março	L2	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho		23		
	35	30 março	X	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		1		
	36	30 março	B2	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		21	1	
	37	29 março	EU	Post Texto - Citação para reflexão		24	5	2
	38	02 abril	L2	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho		22		1
	39	02 abril	N	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho		23		1
	40	03 abril	M	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		22		1
41	01 abril	EU	Post texto sobre ula que não houve indicações para trabalho		5	2		
42	03 abril	M2	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		23			
43	03 abril	B1	Post fala de anexo sem o anexo		22			
44	03 abril	G	Post pedido ajuda aos colegas		24	1	5	
45	03 abril	S	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho		21		1	
46	03 abril	V	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho		24		1	
47	03 abril	B1	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		24		1	
48	03 abril	G	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		24		1	
49	03 abril	AP	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		24		1	
50	04 abril	G	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho		1			
51	05 abril	C	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho		23			
52	05 abril	P	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		1			
53	04 abril	C1	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho		1			
54	04 abril	C1	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho		25			
55	03 abril	T	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		25	1	2	
56	04 abril	EU	Post Texto - comentário geral sobre citação de fontes e prazos. Sondagem - 2 concordo, 1 totalmente, 3 ++. Proposta trabalho - Ler e comentar trabalho dos colegas		24	3	20	
57	06 abril	AP	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		22			
58	11 abril	EU	Ex 3 - explicado na aula anterior		19	6	1	
59	11 abril	S1	Partilha ficheiro .doc - Submissão de Trabalho					

Aplicação de dois protótipos para *mobile* e *blended learning* no ensino-aprendizagem da(s) História(s) do Cinema em Moçambique: Um Estudo de Caso no Ensino Superior

BLOCO 4	60	11 abril	V	Partilha ficheiro .doc - Submissão de Trabalho				
	61	15 abril	EU	Post com exercício em .pdf - Metodologias (faltas por causa do seminário)		22	3	0
	62	16 abril	M	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		22		
	63	16 abril	F	Partilha ficheiro .doc - Submissão de Trabalho		20		
	64	16 abril	L2	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho		19		
	65	16 abril	AP	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		1		
	66	16 abril	N	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		1		
	67	16 abril	V	Partilha ficheiro .doc - Submissão de Trabalho		1		
	68	16 abril	X	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		1		
	69	17 abril	B2	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		1		
	70	17 abril	P	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		1		
	71	17 abril	G	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		1		
	72	17 abril	V1	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		1		
	73	17 abril	T	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		1		
	74	17 abril	S	Partilha ficheiro .doc - Submissão de Trabalho		1		
	75	17 abril	B1	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		1		
	76	17 abril	G	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		1		
	77	17 abril	B	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho		1		
	78	17 abril	C	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho		2		
	79	19 abril	V1	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		1		
	80	19 abril	V1	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		1		
81	19 abril	M2	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		1			
BLOCO 5	82	20 abril	EU	Post texto e link - aconselha ver site Museu do Cinema		1		
	83	17 abril	L	Partilha ficheiro .doc - Submissão de Trabalho		4	0	5
	84	20 abril	EU	Grupos de trabalho para o Ex 4 - Entrevistas		6	4	
	85	20 abril	F	Post questões guião - pede .pdf livro		1	0	4
	86	21 abril	M1	Pede .pdf livro				
	87	20 abril	EU	Foto da turma em trabalho grupo na sala		16	15	1
	88	22 abril	S1	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		2		
	89	22 abril	C1			1		
	90	23 abril	M1	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		3		
	91	25 abril	B2	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		20		
	92	25 abril	B2	Pede .pdf livro				
	93	26 abril	AP	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		20		
	94	26 abril	X	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho		19		
	95	26 abril	F	Post texto sobre a divisão do grupo pelos outros		22		1
	96	26 abril	X	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho - substitui .docx		20		1
	97	26 abril	M	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		3		1
	98	27 abril	T	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		22		2
	BLOCO 6	99	30 abril	EU	Link de Vídeo sobre Som e marcação aula pratica gravador e lapela wireless		6	5
100		02 maio	M1	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		3	1	3
101		02 maio	C1	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho		2		1
102		02 maio	C1	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho		21		2
103		02 maio	EU	Sondagem sobre video tutorial sobre Som		3	1	3
104		02 maio	EU	Post texto - incentivo ao cumprimento dos prazos - Guião Entrevista		4	3	1
105		03 maio	V	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		19		1
106		04 maio	B2	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		1		4
107		04 maio	T	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		2		1
108		04 maio	T	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho Corrigido		2		
109		04 maio	EU	Post texto e .pdf - Inicações Ex. 6 - não colocra no grupo		4		1
110		04 maio	N	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		2		4
111		04 maio	C1	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho		3		4
112		04 maio	G	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		2		4
113		08 maio	N	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho Revisto		1		
114		07 maio	X	Post texto sobre o entrevistado e agendamento		2		1
115		04 maio	M	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		2		2
116		09 maio	T	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho + data entrevista		3		1
117		08 maio	B2	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		2		2
	118	11 maio	EU	Link para Vídeo tutorial Adobe Premier + Dcente convidado		11	8	4
	119	12 maio	EU	Post texto sobre marcação horário entrevistas		5	2	4
	120	12 maio	AP	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		4	2	5
	121	11 maio	G	Post etxto - feedback do entrevistado indisponibilidade		3	1	3
	122	14 maio	EU	Aula suplementar de edição		24	7	6
	123	16 maio	M	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho		2		
	124	17 maio	EU	Post texto com anexo .pdf - Ex. De Edição - aula com monitor		24	5	1
	125	12 maio	EU	Post partilha áudio para transcrever + Foto Grupo		25	12	4
	126	18 maio	EU	Lembrete para entrevista sábado		4	3	
	127	14 maio	EU	Post partilha áudio para transcrever + Foto Grupo		18	16	5
	128	19 maio	EU	Post partilha áudio para transcrever + Foto Grupo		15	14	3
	129	21 maio	EU	Post partilha áudio para transcrever + Foto Grupo		11	10	0

Aplicação de dois protótipos para *mobile* e *blended learning* no ensino-aprendizagem da(s) História(s) do Cinema em Moçambique: Um Estudo de Caso no Ensino Superior

BLOCO 7	130	19 maio	EU	Post partilha áudio para transcrever + Foto Grupo		14	10	3
	131	24 maio	B2	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho Transcrição		2		
	132	18 maio	EU	Post partilha áudio para transcrever + Foto Grupo		11	9	8
	133	24 maio	C	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho Transcrição		3	1	1
	134	24 maio	B1	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho Transcrição		3	1	1
	135	24 maio	B2	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho Transcrição		5	4	2
	136	21 maio	EU	Post com file Modelo de Transcrição .word doc		7	4	3
	137	25 maio	M1	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho Transcrição		4	1	1
	138	25 maio	G	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho Transcrição		1		1
	139	25 maio	B	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho Transcrição		2		1
	140	24 maio	F	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho Transcrição		5	2	1
	141	24 maio	P	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho Transcrição				
	142	27 maio	G	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho Transcrição		3	1	1
	143	27 maio	AP	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho Transcrição		2		
	144	28 maio	T	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho Transcrição		2		
145	28 maio	V	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho Transcrição		2			
BLOCO 8	146	25 Maio	EU	Post texto sobre aulas de apoio para terminar edição e visionamento em grupo		12	6	7
	147	28 maio	C1	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho Transcrição		3		
	148	29 maio	L1	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho Transcrição		3		
	149	29 maio	V1	Partilha ficheiro .pdf - Submissão de Trabalho Transcrição		4		
	150	28 maio	S1	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho Transcrição		4		1
	151	30 maio	EU	Post texto INFO - datas limite entrega trabalhos		7	6	
	152		B2	Post autónomo - video editado		10	9	
	153		EU	Post texto INFO - transporte do ISArC para o INAC		11	9	5
	154	02 junho	L	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho Transcrição		5	2	
	155	25 maio	B	Partilha ficheiro .docx - Submissão de Trabalho Transcrição				2
BLOCO 9	156	08 junho	EU	Pedido de comentários sobre o QUIZ game		11	5	8
	157	05 junho	EU	Reflexões sobre aulas complementares Som, Câmera e Edição - comentários têm observações elogios		20	12	33
	158	08 junho	EU	Reflexões para o Ex. 6		10	1	4
	159	05 junho	EU	Reflexões para o Ex. 6		15	9	15
PÓS	160	31 julho	EU					
	161	21 dezembro	EU					
	162	22 janeiro	Isard					
	163	13 março	Isard					