

MARIA DO SOCORRO SOUZA
PAULO AUGUSTO TAMANINI

O ENSINO DE HISTÓRIA NA CONT EMPOR ANEID ADE

TECNOLOGIAS DIGITAIS, INTERNET
E INCLUSÃO DIGITAL



editoraifrn

MARIA DO SOCORRO SOUZA

PAULO AUGUSTO TAMANINI

**O ENSINO
DE HISTÓRIA NA
CONT
EMPOR
ANEID
ADE**



editora**ifrn**

Natal, 2020

Presidente da República
Jair Messias Bolsonaro

Ministro da Educação
Abraham Weintraub

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Ariosto Antunes Culau



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte

Reitor
Wyllys Abel Farkatt Tabosa
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
Márcio Adriano de Azevedo
Coordenadora da Editora IFRN
Kadydja Karla Nascimento Chagas

Conselho Editorial

Conselho Editorial

Albino Oliveira Nunes
Ana Paula Borba Costa
Anderson Luiz Pinheiro de Oliveira
Anisia Karla de Lima Galvão
Carla Katarina de Monteiro Marques
Cláudia Battestin
Emiliana Souza Soares Fernandes
Fabrícia Abrantes Figueredo da Rocha
Francinaide de Lima Silva Nascimento
Fábio Alexandre Araújo dos Santos
Genoveva Vargas Solar
Jose Geraldo Bezerra Galvão Junior
José Augusto Pacheco
José Everaldo Pereira
Jozilene de Souza

Jussara Benvindo Neri
Kadydja Karla Nascimento Chagas
Lenina Lopes Soares Silva
Luciana Maria Araújo Rabelo
Maria da Conceição de Almeida
Márcio Adriano de Azevedo
Nadir Arruda Skeete
Paulo de Macedo Caldas Neto
Ramon Evangelista dos Anjos Paiva
Regia Lúcia Lopes
Rejane Bezerra Barros
Rodrigo Luiz Silva Pessoa
Sílvia Regina Pereira de Mendonça
Wyllys Abel Farkatt Tabosa

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Charles Bamam Medeiros de Souza

Revisão Linguística

Rodrigo Luiz Silva Pessoa

Prefixo editorial: 94137
Linha Editorial: Ciências Humanas
Disponível para *download* em:
<http://memoria.ifrn.edu.br>



Contato

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.
CEP: 59015-300, Natal-RN.

Fone: (84) 4005-0763 | E-mail: editora@ifrn.edu.br

**O ENSINO
DE HISTÓRIA NA
CONT
EMPOR
ANEID
ADE**



Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores.

É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

Souza, Maria do Socorro.

S729e O ensino de história na contemporaneidade / Maria do Socorro Souza, Paulo Augusto Tamanini; projeto gráfico, diagramação e capa Charles Bamam Medeiros de Souza; revisão textual Rodrigo Luiz Silva Pessoa. – Natal: IFRN, 2019.
160 p. : il.

ISBN: 978-65-86293-35-7

1. História – Ensino. 2. História – Tecnologias digitais. 3. História – Inclusão digital. 4. História – Ciberespaço. I. Souza, Maria do Socorro. II. Tamanini, Paulo Augusto. III. Título.

CDU 94:004.738

Catálogo da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Patrícia da Silva Souza Martins – CRB: 15/502

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.

PREFÁCIO 7

Por um ensino crítico e inclusivo: relacionando tecnologias digitais e ensino de História 7

INTRODUÇÃO 13**CAPÍTULO 1****ENSINO DE HISTÓRIA, TECNOLOGIAS DIGITAIS E INTERNET: ENTRELACES 27**

Breve percurso do ensino de História no Brasil 31

Ciberespaço e cibercultura:

novos cenários, outros desafios 42

CAPÍTULO 2**TECNOLOGIAS, INCLUSÃO DIGITAL E CIDADANIA: APROXIMAÇÕES 61**

Ensino e Tecnologias: não basta inserir, é preciso incluir! 71

Inclusão digital como via para a inclusão social 75

CAPÍTULO 3**USOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MOSSORÓ/RN COMO VIA PARA A INCLUSÃO DIGITAL 87**

Perfil do professor de História 90

Tecnologias na sala de aula de História 94

Tecnologias no ensino de História: formas e finalidades dos usos 101

Tecnologia e inclusão digital 105

CAPÍTULO 4**PORTAL DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NO CIBERESPAÇO 113**

Recursos do Portal de História 116

Redes Sociais 120

Museus Virtuais 122

Blogs 124

Jogos Digitais 126

Cinema e Vídeo 129

Portal de História: relato de uma experiência 131

CONSIDERAÇÕES FINAIS 133**REFERÊNCIAS 140**

PREFÁCIO

POR UM ENSINO CRÍTICO E INCLUSIVO: RELACIONANDO TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA

Marcelo Bezerra de Morais

Historicamente, o processo de ensino na educação básica vem sendo debatido e pesquisado em suas mais diferentes vertentes, com vistas a possibilitar que mudanças aconteçam de modo a favorecer a aprendizagem. As mudanças propostas são variadas e de diferentes matizes, o que vai desde a problematização dos conteúdos estudados, das estratégias mobilizadas, da postura docente etc. até a reformulação e ampliação das compreensões sobre currículo, sobre o modo como lidamos com o conhecimento e do próprio conceito de ensino.

Devido a isso, e apesar do impacto das discussões no âmbito acadêmico não ressoarem tão rapidamente nas instituições escolares (BORBA; ALMEIDA; GRACIAS, 2018), o ensino vem sofrendo reconfigurações paulatinas, alterando o cenário da educa-

ção básica. Em parte, isso se deve também à necessidade de repensar a escola a partir das próprias reconfigurações do mundo e das culturas, notadamente pelo advento das tecnologias digitais e da internet (LÉVY, 1998; BAUMAN, 2001).

Esse mundo da velocidade, essa sociedade do excesso de informações, não permite, por vezes, que a aprendizagem ocorra de modo a favorecer a formação de um sujeito autônomo, crítico, que saiba lidar com situações problemas de modo a resolvê-los, pois ignora, em muitos casos, como selecionar as informações necessárias, maturar os pensamentos, elaborar hipóteses e testar e consolidar sínteses de estratégia para solucioná-las. Isso está ligado, em muitos casos, à incapacidade de constituir conhecimentos e habilidades a partir daquilo que é vivenciado, ou, dito de outro modo, deve-se ao fato de não constituirmos experiências (LARROSA, 2016).

Talvez um dos grandes desafios da educação, de um modo *lato*, seja pensar em como possibilitar que o sujeito se torne um ser de experiência nesse mundo da velocidade, da informação. Se corroboramos com Larrosa (2016) que a velocidade e a informação são contrárias à aquisição de experiências, esse parece um objetivo controverso, quase impossível, contudo, entendemos que não o é. Cabe aos sujeitos envolvidos com a educação, especificamente com o ensino, buscar modos de facultar que os alunos lidem com esses excessos, analisando o que é ou não imprescindível para sua formação e vida.

O desafio de repensar o processo de aprendizagem a partir dessas percepções, ou com finalidades muito próximas, vem sendo enfrentado pelas diferentes áreas dos ensinamentos, sejam aquelas mais ligadas às ciências exatas e naturais, sejam aquelas ligadas às linguagens, humanidades ou sociedades.

No âmbito do ensino de História, em particular, parece difícil ou até paradoxal pensar em lidar com o ensino do passado

em meio a tantos recursos contemporâneos, os quais são aparentemente muito mais atrativos aos jovens e crianças, como a internet, os aplicativos, os jogos, os equipamentos eletrônicos etc. Essas inquietações ganham ainda mais sentido e se tornam ainda mais desafiadoras quando percebemos que o ensino de História deixou de ser compreendido como um ensino meramente instrumental, no qual buscava-se dotar os alunos da capacidade de reconhecer datas, nomes e locais para falar de um dado evento histórico, e passa-se a pensar em um ensino de História que tem por finalidade “fazer com que o aluno produza uma reflexão de natureza histórica, para que pratique um exercício de reflexão crítica, que o encaminhe para outras reflexões, de natureza semelhante, na sua vida e não só na escola” (FERNANDES, 1995 p. 44), ou seja, visa tornar o aluno um sujeito capaz de lidar com os conhecimentos históricos de modo a mobilizá-los em seu cotidiano.

Essa finalidade do ensino de História está relacionada à busca por possibilitar que o sujeito se perceba como ser histórico que é, habilitando-o com um conhecimento fundamental à sua vida, qual seja: “apreender um referencial que nos ajuda na leitura e compreensão da realidade social” (FERNANDES, 1995 p. 44).

A partir de todo o exposto, é possível perceber que o papel do professor, de um modo geral e em particular daqueles que lecionam História, mudou, posto que esse sujeito deve pensar em proporcionar um ensino que favoreça alcançar as finalidades anteriormente apresentadas, atentando para o processo de formação dos sujeitos que vivem em um mundo digital, ou seja, deve atentar para um processo de ensino crítico que promova a inclusão digital de seus alunos.

Assim, poderíamos nos perguntar: como os professores estão atuando e quais estratégias podem buscar para lidar com essa

realidade aparentemente paradoxal, de modo a atender à finalidade do ensino de História e promover um ensino que, ao mesmo tempo em que estimule o interesse e inclua o sujeito na vida digital, torne-o crítico e participativo no processo de construção do conhecimento, favorecendo a aprendizagem e a experiência?

Essas são questões com as quais, aparentemente, professores e formadores de professores que ensinam História deveriam se cercar, de modo a (re)pensar e (re)dimensionar o ensino dessa ciência, favorecendo a formação de sujeitos que exerçam autonomamente e conscientemente sua cidadania.

Neste livro, os autores perseguem muitas dessas inquietações e reflexões, em um exercício de pesquisa consistente, amplo e aprofundado, buscando elaborar compreensões sobre o uso de tecnologias no ensino – abordando sua importância, as necessidades e dificuldades advindas destas –, a inclusão digital, a inclusão social e as relações desses processos com o ensino de História, permitindo analisar como os professores têm mobilizado as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino dessa disciplina e conhecer, ainda, algumas estratégias de mobilização.

O texto apresenta um tema muito atual e relevante, propondo refletir sobre o ensino de história e a inclusão social, destacadamente por meio da inclusão digital. É digno de ser ressaltado a qualidade da temática e do material constituído, posto que é inegável o esforço que os autores empreendem, tanto quantitativo – pela ampla mobilização de estudos para abordar esses diversos temas – quanto qualitativo, no sentido de não deixar algum tema, caro à pesquisa, descoberto de análise.

Algo que advoga por si a importância e qualidade do trabalho realizado e material produzido é o impacto que o desen-

volvimento deste estudo ocasionou na prática de ensino de alguns de seus colaboradores, como bem registrado e analisado.

Todo esse movimento resultou em um trabalho que apresenta uma abordagem de pesquisa ampla, aprofundada e responsávelmente atenta ao tema estudado, possibilitando compreensões diversas sobre as mobilizações das tecnologias digitais no ensino de História, além de propor possibilidades para potencializá-las, por meio do produto educacional *Portal de História*.

Esta obra, portanto, apresenta contribuições tanto para pesquisadores, professores e formadores de professores da área de Ensino de História, de modo particular, como também para todos os profissionais da área de Ensino, posto que traz reflexões que são transversais às diversas áreas que lidam com esse processo.

Em suma, indico esta obra, a qual tive o prazer de ser um dos primeiros leitores, a todos os sujeitos interessados nas relações entre os processos de ensino e inclusão digital.

Mossoró, outubro de 2019.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 assegura o direito de todos à educação, estabelecendo, no art. 205, que ela deve visar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Defende, ainda, o direito à igualdade (art. 5º), incluindo-se nesse direito o acesso, sem distinção, às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), isso com vistas à formação integral e cidadã do indivíduo via inclusão digital e social. Nessa vertente, a Lei nº 12.965 de 2014 – Marco Civil da *Internet* –, que regula o uso da rede no Brasil, em consonância com a Constituição, preceitua o direito de acesso à *internet* por qualquer pessoa, abrangendo nesse acesso o direito à informação e ao conhecimento ali disponibilizados e à “participação na vida cultural e na condução dos assuntos públicos” (art. 4º, II). Essa lei traz como um de seus fundamentos o exercício da cidadania em meios digitais (art. 2º, II) e denota a ideia de que o acesso à *internet* – estendido a todas as tecnologias digitais – deve estar vinculado ao seu uso reflexivo, favorecendo ações críticas, autorais, bem como uma participação social ativa e consciente, seja por meio da rede, no espaço virtual, seja no contexto presencial, voltada ao desenvolvimento da cidadania.

Desse modo, o Marco Civil da *Internet* tencionou, ao prever princípios, garantias, direitos e deveres no uso da rede, favorecer um acesso ético, responsável e consciente aos recursos ali disponíveis.

veis. Apesar de a *internet* ser aparentemente um espaço livre, aberto e descentralizado, tal desiderato parece ser de difícil realização. Entretanto, mesmo com os conflitos e atos ilícitos que ocorrem no ciberespaço, o Estado, por meio dessa lei, busca efetivar o direito à liberdade de expressão e informação, previstos constitucionalmente, consolidando, assim, o exercício efetivo da cidadania digital ou cibercidadania, que se efetiva nos meios digitais e que tem como requisitos para sua concretude, além do uso autoral e ativo dos espaços públicos virtuais, a garantia do acesso à informação e liberdade de expressão na rede, o acesso a computadores e à *internet* e o domínio técnico desses artefatos tecnológicos.

Outros documentos oficiais relacionados à educação, ao advogarem a formação do aluno para o exercício da cidadania, também estão defendendo uma inserção crítica das tecnologias na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por exemplo, no seu art. 2º, determina, como finalidade da educação, “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL,1996). O art. 22 reitera esses mesmos fins, ao falar da Educação Básica, acrescentando a progressão no trabalho e em estudos posteriores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) defendem, por essa razão, a inserção das tecnologias na escola, haja vista a intensa influência que elas vêm provocando no comportamento das pessoas, uma vez que demanda da instituição escolar novas posturas para viver e conviver com as informações por meio delas produzidas e veiculadas. De acordo com este documento (BRASIL, 2013), a construção ou apropriação dos conhecimentos científicos deve ser concretizada via estratégias que estabeleçam sua relação com a vida, que favoreçam posturas

ativas, reflexivas e significativas por parte dos alunos. Essa forma de pensar a inserção das TDIC na escola comunga com as potencialidades desses artefatos e são incompatíveis com metodologias expositivas, memorísticas e transmissivistas, fulcradas em um ensino bancário (FREIRE, 1970) que distancia os sujeitos do seu viver cotidiano, dos desejos, do criar, do praticar.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental alertam que a inserção das tecnologias na escola não deve ser apenas o “*antigo* travestido de *moderno*” (BRASIL, 1998, p. 140), pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e memorização das informações, sugerindo, no entanto, que elas sejam usadas para criar ambientes de aprendizagem em que a atividade reflexiva, a atitude crítica, a capacidade decisória e a autonomia sejam privilegiadas. Nesse documento, a cidadania foi eleita como “eixo vertebrador da educação escolar”, constituindo papel da escola educar com e para a vivência de valores e saberes que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias para uma efetiva participação social.

Ainda acerca da incorporação crítica e reflexiva das tecnologias na sala de aula, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que fixa as diretrizes do que deve ser ensinado nas escolas em todas as etapas da Educação Básica no país, prevê sua utilização, orientando que seja feita de modo crítico e responsável (BRASIL, 2018). Embora o tema atravesse a base como um todo, em duas de suas competências gerais – a quarta e a quinta – a Base contempla as tecnologias, norteadas como devem ser utilizadas. A quarta competência enfatiza a comunicação, ao prever o uso das diferentes linguagens na escola, inclusive a digital, como meio de expressão e partilha de “informações, experiências, ideias

e sentimentos em diferentes contextos”, bem como de produção de “sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BRASIL, 2018, p. 9). O foco da quinta competência constitui a cultura digital e a necessidade de o jovem compreender e utilizar, de modo crítico, significativo, reflexivo e ético, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para “se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria” (BRASIL, 2018, p. 9) em sua vida pessoal e coletiva. Percebe-se que, nesse documento, o aluno é visto como protagonista do seu entorno e da cultura digital que lhe é contemporânea e familiar.

Portanto, o uso crítico, reflexivo, consciente, ético e responsável das tecnologias está previsto tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Contudo, nas competências específicas de cada disciplina ou componentes curriculares das áreas do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), esse uso é enfatizado de modo mais pontual, não obstante referências a ele estejam espalhadas em todo o documento.

É inegável que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação estão revolucionando todas as áreas da vida humana, reformulando formas de interação e comunicação, inovando o conhecimento, democratizando a informação e, assim como outros fenômenos, como a globalização, por exemplo, articulando o global com o local (DOWBOR, 2001). Constituindo-se como o fio condutor para o moderno, disseminando novos saberes e desenvolvendo competências e habilidades necessárias para a vivência no mundo hodierno, as tecnologias digitais vêm provocando mudanças céleres e profundas nos saberes, tornando

obsoleta, segundo Lévy (1999, p. 156), “a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional”. Com esta assertiva, o autor enfatiza a necessidade de formação continuada por parte do professor, haja vista as tecnologias se modificarem constante e aceleradamente, sofisticando-se cada vez mais e fazendo com que o conhecimento também esteja em constante mutação.

No que se refere às mudanças que afetam as tecnologias, Lemos (2003, p. 15) enfatiza tratar-se de uma “migração dos formatos, da lógica da reconfiguração e não do aniquilamento” de formas midiáticas anteriores, afinal, o que ocorreu não foi a abolição de mídias, mas sua convergência, já que a internet, além de ter originado novas (*chat, e-mail, blog, fórum* etc.), agrupou todas elas (televisão, telefone, rádio, jornal).

Dentre as tecnologias digitais que vêm se sobressaindo na contemporaneidade, destaca-se a *internet* e suas ferramentas como um poderoso instrumento no desenvolvimento da cidadania e da democracia. A *internet* abriu possibilidades de interação, comunicação e informação em tempo real sem precedentes na história. Redes sociais virtuais, hipertexto, ubiquidade, conectividade, colaboração, produção e compartilhamento de conteúdo em rede, enfim, são tantas inovações que o indivíduo do mundo contemporâneo já não consegue mais acompanhar, tampouco ignorar.

As potencialidades das tecnologias digitais, notadamente da *internet*, no âmbito educacional vêm sendo bastante discutidas (ARAÚJO; ARAÚJO, 2013; ARRUDA, 2013, 2014; LÉVY, 1996, 1998, 1999, 2007; BONILLA, 2005, 2009; BONILLA; PRETTO, 2011; LEMOS, 2003, 2011; MORAN, 2013, 2015, 2017; ROJO, 2009; ROJO; MOURA, 2012), tendo em vista suas inúmeras possibilidades de comunicação, informação e interação proporcionadas.

das pelos espaços virtuais híbridos e multimodais, seja conectando pessoas, máquinas e conhecimento, via novas linguagens, discursos, convergência de recursos (som, escrita, imagem) e flexibilidade de navegação, seja potencializando o exercício da cidadania, por meio da autoria e da produção na e em rede. Com as tecnologias, especialmente a *internet*, a sala de aula pode se tornar um espaço para alunos e professores aprenderem juntos, pesquisando, experimentando, produzindo, apresentando, debatendo, sintetizando e problematizando (MORAN, 2017).

No ensino de História, disciplina cujo conteúdo é reconhecidamente factual e conceitual, o uso das tecnologias e da *internet* pode apresentar inúmeros benefícios. Visitas a museus virtuais, construção de biografias, perfis, produção ou análise de imagens, vídeos, acesso a notícias em revistas e jornais *on-line*, bem como criação de fóruns, *blogs*, *podcast*, participação em *chats*, redes sociais, comunicação via *e-mail*, debate em fóruns, fiscalização de órgãos públicos nos *sites* governamentais etc. são ferramentas que permitem o desenvolvimento de posturas mais ativas, críticas e solidárias nos alunos no espaço público digital, face aos fatos e assuntos passados e presentes.

Portanto, ficar excluído desses usos é estar à parte desses benefícios. Esse tipo de exclusão, contudo, não se restringe ao digital, indo além. A exclusão digital intensifica a exclusão social. Isto porque, com a expansão da rede mundial de computadores em todo o mundo, as pessoas passaram a usá-la cada vez mais como fonte de informação e meio de efetivar o direito de se expressar livremente. Portanto, quem a ela não tem acesso, não se apropria da informação que nela circula, não pode compartilhar conteúdo, opinar ou participar das discussões que ali ocorrem. Em países como o Brasil, com um histórico secular de desigualdades sociais,

a disparidade acentuada no acesso à rede somente aprofunda esse fosso social.

Este livro versa, portanto, sobre a contribuição dos usos pedagógicos das tecnologias digitais no ensino de História para a inclusão digital do aluno, via para sua inclusão social. Apresenta os resultados de uma pesquisa impulsionada na seguinte questão: de que forma os usos pedagógicos que o professor de História das escolas públicas de Mossoró – RN faz das tecnologias digitais, mormente a *internet*, podem contribuir para a inclusão digital dos alunos?

Por ser História uma disciplina que conecta o passado ao presente, direcionando o olhar para um futuro a ser construído, essencial, portanto, na construção de uma sociedade igual, democrática, justa e cidadã, a inovação no seu ensino faz-se ainda mais urgente. Inserir as tecnologias na sala de aula de História é, assim, exigência primeira, tanto para a inclusão digital e social, como para o pleno exercício da cidadania do aluno. Entretanto, essa inserção não pode ser feita por meio de metodologias anacrônicas, em descompasso com os desafios da contemporaneidade. Já não se admite mais um ensino tradicional, monológico, unidirecional, fragmentado e rígido. Urge um ensino fundamentado na autonomia, na problematização, na autoria e na complexidade, pois, nesse contexto globalizado e midiático, a linha que separa, fragmenta os saberes em disciplinas esvai-se cada vez mais, tornando-se fluida. Para isso, é preciso que o professor esteja em contínua formação, pois é o seu fazer, e não a tecnologia por si mesma, que pode reconfigurar o modelo pedagógico vigente.

Apesar das inúmeras vantagens das tecnologias, sua utilização nas escolas públicas de Mossoró – RN ainda parece ser muito incipiente. Em conformidade com relatórios das coordenações dos dois núcleos de formação de professores da rede pública

de ensino de Mossoró para a inserção das Tecnologias na prática pedagógica – Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM) –, mesmo com a presença de tecnologias nas escolas (laboratórios de informática, computador interativo, lousa digital etc.) e, apesar de os professores participarem de cursos voltados à inserção pedagógica das tecnologias no seu fazer docente, grande parte desses profissionais, mesmo após as formações, não faz uso delas e, quando isso ocorre, o foco do ensino é direcionado para o transmitir e não para o construir, não havendo a ressignificação, assim, do ensino de sua disciplina.

O interesse por estudar as tecnologias e seus usos na sala de aula adveio da atuação como professora nos cursos de formação ofertados pelo NTE e NTM aos educadores para a integração das tecnologias na prática pedagógica. Fui convidada, em 2006, para assumir a função de professora-formadora no NTE, pois, até então, atuava como professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa em uma escola pública estadual. Ao iniciar o trabalho no NTE, foi necessário cursar uma especialização em Tecnologias na Educação, toda a distância, ofertada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Essa especialização resultou de uma parceria entre o Governo Federal e os estados e municípios, no âmbito do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), programa cujo fim é promover o uso pedagógico das tecnologias na rede pública de Educação Básica. Este programa disponibiliza tecnologias, cursos e conteúdos educacionais às escolas; por meio dos Núcleos de Tecnologia, o ProInfo oferece cursos na modalidade semipresencial (Introdução à Educação Digital, Elaboração de Projetos, Redes de Aprendizagem etc.). Ministrando os cursos trouxe a lume vários problemas relativos à inserção das tecnologias nas escolas, em especial a falta de domínio técnico e pedagógico de

alguns professores de diferentes disciplinas para o uso das tecnologias. Percebeu-se que os que sabiam utilizar as tecnologias não se sentiam confiantes o suficiente para inseri-las nas aulas, pois tinham a sensação de estar competindo com alunos, a seu ver, bem mais avançados do que eles.

Com o passar do tempo, mais experiência foi sendo adquirida por intermédio desses cursos e a paixão pela formação de professores para o uso pedagógico das tecnologias foi surgindo e se intensificando. A leitura de diferentes autores da área auxiliava a entender as dificuldades sentidas pelos professores no processo de incorporação das tecnologias e estimulava o desejo de traçar caminhos para ajudá-los a superá-las. Em 2013, veio o convite para ser professora-formadora também no NTM de Mossoró – RN. À época, como professora efetiva deste município, atuava no laboratório de informática de uma das escolas da rede municipal, função que contribuiu para que vivenciasse mais o cotidiano dos professores com as tecnologias na escola e buscasse auxiliá-los a desenvolver atividades que estimulassem a formação crítica, autoral e reflexiva do aluno, como a criação de *blogs*, concurso de poesias e paródias, gincanas virtuais etc.

Essa experiência como dinamizadora no laboratório de informática fez com que novas inquietações relacionadas tanto ao (des)uso desses artefatos na sala de aula quanto às formas de utilização e sua contribuição para uma prática pedagógica crítica, reflexiva e direcionada à formação cidadã do aluno fossem surgindo e o anseio por compreender e ser parte do processo de inclusão dos professores e alunos à cultura digital foi se fortalecendo cada vez mais, a tal ponto que, em 2017, as tecnologias digitais e seu papel no exercício da cidadania dos professores constituiu o tema central de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de uma graduação

em Direito realizada na UERN. Estas inquietações justificaram o interesse em pesquisar a relação entre tecnologia e inclusão digital nas escolas públicas de Mossoró – RN.

Com relação ao ensino de História, o fator que direcionou a atenção para o estudo dessa disciplina, em específico, foi a realização de um trabalho do tipo estado do conhecimento realizado durante o primeiro semestre de 2018, como exigência de uma disciplina do POSENSINO. A pesquisa teve como fim fazer um levantamento, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do que havia sido produzido nos Programas de Pós-Graduação de instituições brasileiras acerca das tecnologias digitais no ensino de História, a partir da análise do conteúdo dos títulos e resumos das obras encontradas, buscando identificar tanto as tendências investigativas atuais como as contribuições e lacunas na área.

Por meio desse trabalho, foi possível concluir que: (a) a produção acadêmica acerca do uso das tecnologias digitais no ensino de História tem sido bastante incipiente, a despeito da popularização das tecnologias e da *internet* desde a década de 1990; (b) concernente aos temas pesquisados, a maioria dos estudos engloba o uso da *internet* e seus recursos no ensino de História: *WhatsApp*; jogos digitais, como o *Role Playing Game* (RPG); museus virtuais; *sites* temáticos; *blogs*; *podcasts*; criação de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); mecanismo de busca do Google etc.; (c) há emergência de estudos que buscam novos modelos pedagógicos no ensino de História com o auxílio de tecnologias, envolvendo as metodologias ativas (gamificação e ensino híbrido); (d) existem poucos trabalhos voltados a tecnologias não-virtuais (fotografia, rádio-escola, cinema e vídeo); e, por fim, (e) existe um silenciamento nas obras de abordagens do tema proposto de modo mais geral, sem especificar um

artefato, analisando, por exemplo, os usos e efeitos das tecnologias digitais no ensino, o que evidenciou a necessidade de investigar o assunto nos seus aspectos mais gerais, a partir não de uma tecnologia em particular, mas das tecnologias digitais como um todo, para que, ainda que um tipo mude ou desapareça, como foi o caso do *Orkut*, a discussão sobre sua utilização e papel no ensino de História continue sendo válida.

Outro fator que foi levado em conta no estudo do uso das tecnologias digitais no ensino de História em particular é que, em razão da relevância dessa disciplina para a construção da identidade individual e nacional e o desenvolvimento do exercício da cidadania do aluno, faz-se importante o uso crítico dessas ferramentas, em especial, da *internet*; um uso que faça diferença na vida do aluno, que o leve do consumidor passivo do conhecimento a criador desse saber (SERRES, 2015); que o torne um ser pensante, ativo, solidário e capaz de participar da complexa sociedade vigente, evitando, desse modo, que ocorra a utilização meramente instrumental das tecnologias digitais. Daí a ideia de estudar esses usos no ensino de História, buscando analisar sua possível contribuição para a inclusão digital do aluno.

A complexidade do mundo contemporâneo e de seus problemas não suporta mais métodos ultrapassados, que concebem o conhecimento como algo fragmentado e pronto, incapazes, por isso mesmo, de motivar o interesse do aluno da geração digital. Ao incorporar estratégias mais ativas e interdisciplinares ao ensino de História, por meio da *internet* e dos diversos recursos por ela disponibilizados, o professor aproxima o saber escolar dos diversos saberes que permeiam o contexto de vida dos alunos, integrando-os, possibilitando, assim, a desconstrução e reconstrução crítica dos conhecimentos e acontecimentos históricos disseminados nos

livros oficiais de História, promovendo, com isso, a formação integral, crítica e cidadã do aluno, o que o torna sujeito de seu próprio percurso histórico.

Diante disso, a pesquisa de que trata esta obra focou-se em analisar como os usos pedagógicos que o professor de História das escolas públicas de Mossoró/RN faz das tecnologias digitais, em especial a *internet*, podem contribuir para a inclusão digital do aluno e sua consequente inclusão social. Nessa linha, e de modo específico, intentou verificar de que forma o professor de História utiliza pedagogicamente os artefatos digitais na sua sala de aula, identificando, ainda, se esses usos favorecem a formação crítica e reflexiva do aluno e, conseqüentemente, sua inclusão digital e social. O estudo também buscou inventariar possibilidades de usos das tecnologias digitais para o ensino de História, disponibilizando-as no *Portal de História*, espaço virtual criado por meio da pesquisa com o fim de estimular a inserção crítica dos artefatos digitais virtuais na sala de aula dessa disciplina, de modo a contribuir para a inclusão digital do aluno.

Para isso, a pesquisa buscou suporte teórico em autores que discutem as relações entre tecnologias digitais, ciberespaço, sociedade e educação (LEMOS, 2003, 2008; MORAN, 2013, 2015, 2017; LÉVY, 1996, 1998, 1999, 2007), o ensino de História, seus métodos e estratégias, bem como as potencialidades das tecnologias digitais e do ciberespaço nessa disciplina (BITTENCOURT, 1993, 2011, 2017; ARRUDA, 2011, 2013, 2014; FONSECA, 2010; GUIMARÃES, 2012; FREITAS, 2010) e, por fim, naqueles que abordam a inclusão digital enquanto via para a inclusão social e a cidadania (BONILLA, 2005, 2009; BONILLA; PRETTO, 2011; LEMOS, 2007, 2009, 2011; CASTELLS, 2002, 2003, 2005).

No que concerne à metodologia, a pesquisa consistiu em um estudo bibliográfico e de campo qualitativo, de cunho explicativo, que teve como sujeitos três professores de História da rede pública estadual e municipal de ensino de Mossoró/RN. Os procedimentos técnicos empregados para a produção de dados foram a entrevista semiestruturada e a observação, tendo as transcrições das entrevistas e as anotações do diário de campo sido analisados por meio da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016).

A presente obra está dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo – *Ensino de História, Tecnologias digitais e internet: entrelaces* – busca contextualizar o ensino de História no cenário atual, caracterizado pela presença das tecnologias digitais. Para isso, apresenta um breve percurso do ensino de História, conteúdo, métodos e recursos, desde sua implantação enquanto disciplina escolar até os dias atuais. Em seguida, aborda a *internet*, a partir dos conceitos de ciberespaço e cibercultura, suas características e influência nos processos comunicacionais, interacionais e informacionais que permeiam a vida das pessoas na contemporaneidade.

O segundo capítulo, intitulado *Tecnologias, inclusão digital e cidadania: aproximações*, trata do papel das tecnologias digitais, especialmente da *internet*, no processo de inclusão digital dos alunos, abordando o termo tecnologia e algumas de suas variantes. Trabalha o conceito de inclusão digital, discutindo a noção subjacente dessa expressão nos programas oficiais de inclusão digital e aquela defendida pelos teóricos que embasaram a pesquisa. Aborda, ainda, algumas iniciativas governamentais voltadas à implementação da inclusão digital no Brasil. Por fim, apresenta argumentos para sustentar a assertiva de que a inclusão digital é via, ainda que não única, para a inclusão social e o exercício da cidadania do aluno de História, defendendo, por essa razão, a

inserção crítica e reflexiva das tecnologias digitais no ensino dessa disciplina.

O terceiro capítulo, *Usos das tecnologias digitais no ensino de História nas escolas públicas de Mossoró/RN como via para a inclusão digital*, por sua vez, adentra a sala de aula de História das escolas de Mossoró/RN, para analisar e discutir, a partir do diálogo entre os resultados dos dados produzidos no decorrer do estudo e os autores que o referenciam, como os usos pedagógicos das tecnologias digitais pelos professores de História podem contribuir para a inclusão digital dos alunos.

O quarto capítulo – *Portal de História: possibilidades pedagógicas no ciberespaço* – discute possibilidades de usos pedagógicos das tecnologias digitais virtuais para o ensino de História, a partir dos recursos inventariados e disponibilizados no *Portal de História*, espaço virtual criado ao longo da pesquisa, visando estimular a incorporação desses artefatos na sala de aula dessa disciplina, de modo a favorecer a inclusão digital e consequente inclusão social do aluno.

CAPÍTULO 1

ENSINO DE HISTÓRIA, TECNOLOGIAS DIGITAIS E **INTERNET**: ENTRELACES

Desde 1990, com a popularização da *internet* no Brasil, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) passaram a se expandir, provocando, nas últimas décadas, uma avalanche de informações, modificando, assim, a natureza do conhecimento, fundamento da ação educativa, bem como a vida das pessoas, seu modo de se expressar, interagir, se comunicar e se informar. Vivencia-se, nesse novo milênio, uma revolução digital, decorrente da evolução vertiginosa dessas tecnologias, especialmente da *internet*, a *web* dos cliques.

Castells (2002) assevera que se vive, hoje, na chamada “sociedade em rede”, caracterizada pela incerteza, indeterminabilidade e imprevisibilidade. Uma sociedade mediada pelas tecnologias, marcada pelo surgimento de novos paradigmas que afetam as relações humanas e que, para serem compreendidos, necessitam de uma abordagem epistemológica que abranja todas as especificidades dessa realidade complexa e multidimensional (MORIN, 2005). Nesse cenário de evolução e influência das tecnologias, com a *internet*, emergiu a noção de ciberespaço, caracterizado pela presença das redes e *links*, espaço virtual onde o ser age, interage, produz e se comunica em nível local e universal (LÉVY, 1999) e que inspira

conceitos como conectividade, mobilidade, ubiquidade e onipresença, transmitindo a ideia de que se pode estar, simultaneamente, em diferentes tempos e lugares.

Na cultura digital contemporânea, surgem e se popularizam as redes sociais virtuais (*WhatsApp, YouTube, Twitter, Instagram, Facebook* etc.), inovando a interação e a linguagem entre os indivíduos, bem como a sua relação com o conhecimento; novos gêneros textuais são criados, alterando-se, ainda, a relação indivíduo-conhecimento. Esses recursos passam a permitir que, na educação, professores e alunos interajam tanto presencial como virtualmente, favorecendo um diálogo mais rápido e efetivo, além de despertar e prender o interesse do aluno de hoje, mediante a dinamicidade e diversidade de situações que possibilita criar, e de respeitar seu ritmo e tempo próprios. Entre a popularização das tecnologias e da *internet* no país e a chegada dessas ferramentas à escola, a sociedade sofreu profundas, rápidas e inúmeras transformações, o que gerou paulatinas mudanças nas concepções de ensino, aprendizagem, avaliação e sala de aula. Na era da ubiquidade, do conhecimento, da mobilidade e da conectividade, incontáveis informações podem ser visualizadas em segundos em uma tela de computador, por meio de um mero clique do *mouse*.

O aluno da sociedade do conhecimento, da geração Z, *nativo digital*, nascido no mundo da tecnologia, do *smartphone* e da rede, caracterizado pelo abundante e célere fluxo informacional, em decorrência dessas modificações, é um indivíduo conectado, ubíquo, móvel. Além disso, é exigente, curioso, imediatista, flexível, crítico, autodidata e multitarefa. Com traços peculiares, mescla o virtual e o presencial, o *on-line* e o *off-line*. Usa o celular e o computador para quase tudo, desde assistir filmes e interagir nas redes sociais a estudar. Santaella (2007) afirma que os jovens de hoje têm

uma estrutura cognitiva diferente daqueles das gerações anteriores, têm uma atenção parcial contínua, conforme seu interesse, dividindo-a em diferentes tarefas, simultaneamente. Estes jovens utilizam as tecnologias com bastante familiaridade, desafiando a escola a inseri-las no ambiente educativo, sob o risco de esta se distanciar cada vez mais de seu mundo.

Em tempos de contínuas transformações, em que a aprendizagem ocorre em todo lugar e a toda hora, em que paradigmas são rompidos, a linearidade textual é transformada em rotas múltiplas de navegação e a interatividade assume proporções nunca imaginadas, inovar é, mais do que uma exigência, uma questão de sobrevivência. A escola, segmento desse universo social, convive com essa realidade. Dela também se demanda inovação, afinal, enquanto produtora de conhecimento, deve estar sempre à frente de toda mudança que o envolva. E, no contexto da cibercultura, vale salientar, se há alguma constância, esta centraliza-se na mudança, sendo o conhecimento caracterizado por uma transitoriedade cada vez mais dinâmica.

Quando se trata do ensino de História, as vantagens oferecidas pelas tecnologias digitais são amplificadas e incontáveis, o que demanda uma atenção mais precisa ao seu uso crítico. Além dos benefícios interacionais, comunicacionais e autorais, proporcionados pelo uso dos recursos tecnológicos na sala de aula de História, as tecnologias também podem favorecer sobremaneira a inserção de estratégias mais dinâmicas e interdisciplinares, em consonância com as demandas da complexa sociedade contemporânea, rejeitando um ensino tradicional, verticalizado, transmissivista e fragmentado e estimulando a participação, colaboração, autonomia, criticidade, criatividade e autoria. Ademais, o uso dessas ferramentas favorece, indubitavelmente, a promoção de relações

dialógicas entre professor e aluno, aluno e conhecimento, além de fazer dialogar os saberes.

Desde que utilizados de modo crítico e reflexivo, os artefatos digitais, especialmente os do ciberespaço (*blogs, webquest, chats, podcasts*, hipertexto, fóruns de discussão, jogos digitais, jornais e revistas *online* etc.), podem se tornar ferramentas poderosas para o ensino de História, fazendo com que, como assevera Schmidt (2017, p. 57), ensinar História passe a ser “dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a história”.

Contudo, não obstante a revolução digital e seus impactos na sociedade, segundo Ferreira (1999), o ensino de História ainda é trabalhado predominantemente por meio de narrativas de eventos, fatos e datas, em geral, daqueles escolhidos como heróis da História, sem oportunizar ao aluno questionar, criticar e debater esses acontecimentos, postura que acaba convertendo a disciplina em algo desinteressante, anacrônico e desmotivador. Dar uma boa aula, ensinar a alunos que já nascem imersos nas tecnologias, rompendo assim com a tradição de um ensino que estacionou no tempo, constitui, de acordo com Ferreira (1999), um grande desafio para os educadores de História.

Ante o exposto, diante da nova configuração cultural e social, marcada pelas tecnologias digitais e seus inegáveis benefícios, a escola não pode se furtar a inserir as tecnologias na sua prática cotidiana. No entanto, em razão das especificidades desses artefatos, é necessário que sejam adotadas novas abordagens e atitudes perante o conhecimento, bem como novos modos de com ele se relacionar. Para isso, os professores precisam se adaptar a esse contexto midiático atual e se apropriar dos artefatos tecnológicos, com vistas a oportunizar aos alunos situações de aprendizagem que os preparem para lidar com uma sociedade complexa e com as de-

mandas da era digital, favorecendo o desenvolvimento de posturas críticas e ativas em face das tecnologias digitais e mensagens por meio delas veiculadas e produzidas.

Por essa razão, é aconselhável evitar que o olhar sobre as tecnologias digitais, em especial a *internet*, se foque nelas apenas enquanto técnica, instrumento; ao contrário, urge visualizá-las como produto da cultura contemporânea ou, mais especificamente, da cultura das mídias (ARRUDA, 2014). Afinal, a incorporação das tecnologias digitais na escola deve contribuir para que o aluno aprenda, como receptor, a lidar criticamente com as informações por elas veiculadas, situando-se, ao mesmo tempo, como produtor e disseminador dos conteúdos que por elas circulam, sendo capaz de desvelar os discursos impostos como verdadeiros e únicos, cujos interesses são histórica e culturalmente determinados (LÉVY, 1999).

Para uma melhor visão acerca do ensino de História, métodos e estratégias utilizadas pelos professores ao longo do tempo, é traçado um breve percurso acerca da origem e caminhos trilhados por essa disciplina desde sua inserção no currículo brasileiro.

BREVE PERCURSO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Em conformidade com Thais Fonseca (2011), foi apenas no século XVIII que o ensino de História adquiriu contornos mais definidos na Europa. Até então, da Idade Média até o século XVII, a História caracterizava-se por uma visão providencialista e tinha como pilar a religião. O curso da história humana era justificado pela intervenção divina. Saindo da genealogia eclesiástica, a His-

tória foi para a genealogia da nação, passando a ser ensinada com fins e teor políticos, em razão da formação e afirmação do Estado-nação na Europa. O conhecimento histórico preocupava-se, cada vez mais, em educar os príncipes e legitimar o poder.

No Brasil colonial, a história ensinada tinha, assim como na Europa, teor religioso, já que a Companhia de Jesus, grupo religioso em distinção naquele período, era encarregada da educação no Brasil. No entanto, desde que os europeus aqui chegaram até a atualidade, o ensino de História vem sofrendo mudanças (FONSECA, 2011). Elza Nadai (1993) conta que, com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, o ensino de História no Brasil, também implantado à época, influenciado pelas ideias liberais francesas, pautou-se inicialmente nos compêndios franceses e suas traduções ou, em sua ausência, nos próprios manuais franceses, fazendo com que a principal história ensinada e apresentada como modelo fosse a da civilização europeia. A disciplina de História nasceu sob o então ideário positivista, com a finalidade de conceber e apresentar a história da civilização e, ao mesmo tempo, formar uma identidade nacional (BITTENCOURT, 2017).

Importante destacar que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), cujos membros eram professores do Colégio Pedro II, foi o responsável por criar o programa oficial a ser ensinado na disciplina escolar de História nesse período. A ênfase nos conteúdos era voltada à construção da identidade nacional, já que era preciso acalmar os conflitos sociais e políticos da época. Assim, o IHGB idealizava e o Colégio Pedro II executava, visto que, de sua criação até 1930, essa instituição de ensino constituiu o centro do sistema de ensino secundário no Brasil (MANOEL, 2011) por ter a exclusividade de emitir certificados de conclusão e de estabelecer os programas de ensino. Ambos exerceram, portanto, uma relevante função política, pois, ao formar a identidade nacional, contribuíram

para a submissão do povo ao contexto social, cultural, econômico e político vigente.

Imitando outras nações ocidentais, a disciplina de História no país assumiu uma função política desde sua criação, propagando a identidade nacional e/ou local, a partir das noções de pátria, nação e brasilidade (FREITAS, 2010). O intuito desse modelo de ensino era o de ratificar a nação, legitimando o modo como era política e socialmente ordenada, e incutir o sentimento de pertencimento com vistas a bem servi-la. As narrativas de fatos seletos, com mitos, acontecimentos e protagonistas grandiosos compunham a didática do ensino dessa disciplina. Essa forma de ensinar harmonizava-se com o modelo adotado na época para ensinar História, desenvolvido pelo alemão Leopold von Ranke, que ficou conhecido como tradicional ou rankeano e se caracterizava pela exaltação de “heróis” da elite, objetivando fazer com que a população com eles se identificasse (NADAI, 1993).

Entretanto, malgrado a Europa constituir a referência primeira dos conteúdos ensinados em História, a partir de 1860, a História do Brasil também passou a ser introduzida nas escolas primárias e secundárias (BITTENCOURT, 1993). Não se pode esquecer, porém, que, naquele período, o currículo e o ensino de História do Brasil tentavam legitimar uma concepção colonizadora de pátria, nação e indivíduo, incutindo nos alunos uma visão harmoniosa de uma história construída pela mistura das três raças, europeus, africanos e índios, sendo silenciada a dominação social interna do colonizador sobre africanos e indígenas e a sujeição externa do país-colônia à metrópole, evitando a formação do pensamento crítico nos alunos (NADAI, 1993).

Com relação aos métodos, recursos e técnicas utilizados para ensinar o conhecimento histórico, Nadai (1993) relata que,

no período imperial, o ensino de História resumia-se a um número excessivamente baixo de aulas, sendo ministrado apenas nos anos finais dos ginásios, e, além de não ter uma estrutura própria, compunha-se de um repositório de biografias de homens ilustres, datas e batalhas. Somente no fim do século XIX aparecem os primeiros manuais voltados ao ensino de História. Desde esse período, diversas formas de ensinar História já foram utilizadas.

No período republicano, o papel dessa disciplina nos programas de ensino das escolas secundárias era o de formar cidadãos, sendo que os conteúdos de História do Brasil persistiam na busca por constituir a nacionalidade e formar a nação, enaltecendo heróis e marcos históricos, tendo como protagonista a pátria. Como se percebe, a noção de cidadania então utilizada não envolvia o indivíduo como sujeito ativo do processo histórico.

Essa ideologia de exaltação de heróis da pátria e da construção de uma identidade nacional continuou no início do século XX, com a Revolução de 1930 e a consequente centralização do Estado, havendo, nesse período, uma forte ênfase dos estudos da História provincial ou estadual na escola primária (FREITAS, 2010). De 1890 a 1930, os professores trabalharam com o ensino formal, usando estratégias seculares, centradas no método catequético: leitura em voz alta, com perguntas e respostas; narrativas e descrições de eventos e biografias, com repetições incansáveis que deveriam conduzir à memorização. A voz do professor e a biografia eram, assim, os recursos mais utilizados no ensino de História (FREITAS, 2010).

Mesclavam-se, ainda, o método analítico (regressivo) e o método sintético, nas Escolas Normais de São Paulo, consistindo o primeiro na exposição regressiva dos conteúdos, enquanto o segundo dava ênfase à ordem cronológica dos fatos, partindo do mais

antigo até chegar ao mais recente. Um dos manuais de metodologia de História que se destaca é o de Jonathas Serrano, de 1917, que, além de tratar do método regressivo, também defendia o método concêntrico-ampliatório para alunos com baixa faixa etária. Nesse método, ensina-se “o mesmo assunto em todas as séries do primário, de forma ampliada e aprofundada, progressivamente, à medida que a criança vai amadurecendo em termos cognitivos e de vivência social” (FREITAS, 2010, p. 223-224). Para Freitas (2010), os métodos dessa época baseavam-se em experiências francesas e alemãs, que preponderaram na segunda metade do século XIX.

Após 1930, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, o panorama político e econômico começou a ser modificado, pois o país iniciou seu processo de industrialização e buscou se inserir no capitalismo internacional. Como efeito de debates historiográficos, a formação da identidade nacional foi gradativamente perdendo seu posto no ensino de História, cedendo a vez para questões relativas à composição racial da população brasileira, propagada por meio da falaciosa ideia de democracia racial.

Ainda no que diz respeito aos métodos de ensino de História então utilizados, Freitas (2010, p. 224) fala da popularização da *Didática da Escola Nova*, de Alfredo M. Aguayo, publicada em 1935, que valorizou estratégias de ensino pautadas nos métodos intuitivos:

Fazer ver, tocar, sentir, os “locais históricos”, fontes e repositórios de fontes históricas são orientações a serem seguidas pelos professores durante as visitas aos monumentos e museus, na audiência de rádio e cinema, na visualização e reprodução de pinturas, mapas e fotografias, nas representações teatrais e na construção de maquetes.

As décadas de 1930 e 1940 foram marcadas pela modernização, com o surgimento da Nova História (*Nouvelle Histoire*), ligada à Escola dos Annales, que, ao fugir de uma concepção positivista da realidade, no âmbito da História, propôs uma reforma metodológica, ampliando o campo de estudos dessa ciência, para uni-la a outras ciências, abrindo-se, assim, para a interdisciplinaridade, passando a se interessar, com isso, por toda a atividade humana (BURKE, 1992). Por esta razão, o ensino de História passou a ter, como fundamento, não mais os grandes feitos dos grandes homens, mas os acontecimentos cotidianos da vida humana, ou seja, a história nos seus diferentes tempos, espaços e ritmos (GUIMARÃES, 2012).

Já na segunda metade do século, mais notadamente nas décadas de 1960 e 1970, no cenário da ditadura militar, os holofotes do ensino de História focalizaram-se em exaltar os presidentes da República, transformando-os nos grandes benfeitores do país, afastando-se dos pais da República e dos antigos responsáveis pela unidade do país. O objetivo do ensino da disciplina História na escola, prescrito como obrigatório na legislação então vigente, continuava sendo, assim, o de inspirar nos alunos a identidade nacional (FREITAS, 2010).

Bittencourt (2011) ressalta a ênfase na necessidade de uma renovação metodológica surgida em fins da década de 1960. Nesse período, e no decorrer da década de 1970, começou a se fazer uso de estratégias de ensino em que o aluno assumiu um papel mais ativo, por meio, por exemplo, de entrevistas na realização de pesquisa histórica, embora se enfatize que, apesar das inovações metodológicas e da ampliação de recursos pedagógicos (jornais, revistas, caricaturas, livro didático, quadros, globos, mapas), vistas como sinônimo de métodos de ensino inovadores, os métodos e procedi-

mentos até então em voga, como a preleção (método expositivo) e o método concêntrico, permaneceram em uso (FREITAS, 2010).

Em 1971, com a reforma curricular promovida pela Ditadura Militar, resumida na Lei 5.692 – antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, cria-se a disciplina de Estudos Sociais para o 1º Grau, atual Ensino Fundamental, sendo os conteúdos de História e Geografia inseridos no seu programa de ensino, o que resultou na extinção da disciplina de História do currículo escolar. Apesar desse retrocesso, já tendo sido iniciada na década de 1960 a discussão sobre a renovação metodológica no ensino de História, entre as décadas de 1970 e 1980, de acordo com Borges e Braga (2018), os métodos tradicionais de ensino de História continuaram a ser questionados, surgindo a preocupação em se buscar linguagens alternativas para que o aluno construísse conhecimento histórico em sala de aula, a exemplo do cinema, da música e da literatura.

Acerca do processo de renovação metodológica, Bittencourt (2011) aduz que método de ensino é confundido, muitas vezes, com técnicas de ensino ou a adoção de novos recursos tecnológicos no ensino, que malgrado devam ser inseridos na sala de aula, demandam, para seu uso, um repensar da concepção de método de ensino e verificar se eles não reproduzem o método tradicional de ensino. Para essa autora, o método tradicional está sempre associado à lousa, ao giz e livro didático e à ideia de que o aluno, por usar esses recursos, são receptores passivos de informações que devem ser repetidas mecanicamente, de modo oral ou escrito, a partir do conteúdo copiado no caderno ou dos exercícios respondidos nos livros. Por essa razão, Bittencourt (2011) assegura que o método tradicional pode ser usado com os recursos tecnológicos mais avançados, caso o fim do uso desses artefatos seja apenas o de facilitar

a transmissão do conhecimento, sem relacionar o conteúdo com o conhecimento prévio do aluno e o escolar. Assim, o instrumento é renovado, mas se mantém o método.

Cainelli (2004) relata que, nos anos de 1980, o país vivenciou diversas reformulações curriculares, seguidas de críticas e debates acerca do ensino de História, seu conteúdo e metodologia, o que resultou na rejeição a um ensino obsoleto, factual, temporalmente estagnado e positivista, assim como na necessidade de situar o professor e o aluno como sujeitos, produtores, e não expectadores de uma História já dada, e de tornar a disciplina palco de discussões de temas do contexto do aluno. A década de 1990 fortaleceu essa aproximação entre o ensino de História e a sociedade, por meio da incorporação das produções historiográficas que se adequavam melhor às questões a ela pertinentes.

Consoante Freitas (2010), de 1971 até 1997, quando a História recupera seu *status* de disciplina, o “estudo do meio” foi a estratégia de organização de conteúdo conceitual mais utilizada, consistindo no estudo do local onde vive o aluno, tanto no âmbito temporal e espacial como social, sem, contudo, deixar de lado outros procedimentos até então usados: “preleção, observação, excursão, entrevistas, registros de campo, leituras, trabalho com fontes históricas, uso de rádio, TV, jornal, música e literatura de ficção” (FREITAS, 2010, p. 225). Um recurso também muito utilizado, além do livro didático, era a construção de linhas do tempo.

Importa evocar aqui o processo de redemocratização vivido pelo Estado brasileiro, após o regime de exceção provocado pela ditadura militar, em que os direitos sociais, como educação e saúde, estavam em foco. A redemocratização, além de não afastar a função política da disciplina de História, ampliou seu papel, tornando-se esta, nos textos dos currículos oficiais, “mantenedora

das conquistas democráticas (participação e cidadania), além de ser responsável pelo desenvolvimento de potencialidades cognitivas fundamentais para as aprendizagens das demais disciplinas” (FREITAS, 2010, p. 119). Assim, o ensino de História deve ter como preocupação primeira a formação cidadã, que situa o aluno no contexto histórico, social e cultural do seu tempo, levando-o a compreender seu papel como sujeito no processo de construção da sua própria história.

A partir da formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, entrelaçaram-se, no ensino de História, estratégias que priorizavam um ensino ativo, pautadas no escolanovismo, com conceitos cognitivistas – aprendizagem significativa e inteligências múltiplas – e tendências que valorizavam a pesquisa, por meio do retorno às fontes historiográficas, o sujeito histórico e a formação cidadã do aluno (FREITAS, 2010). Nessa perspectiva, os PCN (1997) basearam-se na concepção de que o ensino de História deveria articular macro e micro História em suas narrativas, abordando a história cotidiana e os indivíduos comuns como seus sujeitos (BITTENCOURT, 2011).

Freitas (2010) aponta que várias finalidades vêm sendo foco do ensino de História no Brasil desde o século XX, tais como: apresentação do patrimônio cultural da humanidade, formação crítica, humanização, alfabetização, difusão da alteridade e identidade ética, de classe, de gênero e regional. O autor destaca que fins como o estímulo ao pensamento crítico e a formação para a cidadania não são factíveis em um ensino de História centrado unicamente nos conteúdos. Ademais, a construção da consciência histórica não acontece somente na escola ou no tempo escolar, mas perpassa o antes, o durante e o depois desse momento da vida do aluno (FREITAS, 2010).

Atualmente, os manuais de ensino de História advogam um ensino centrado nas novas linguagens e em atividades direcionadas para o aluno, com estratégias que o ajudem a desenvolver conceitos meta-históricos, como tempo, fonte histórica e interpretação, além de habilidades, atitudes e competências necessárias para seu crescimento pessoal e social. Concernente aos recursos, pode-se empregar quaisquer recursos que auxiliem a atingir tais fins. Freitas (2010, p. 226) cita alguns:

[...] a pesquisa bibliográfica; pesquisa de campo; história oral e memória; representação e crítica (teatral, pictórica, quadrinhos); produção de textos; leitura de livros didáticos, paradidáticos e ficcionais; elaboração de paródias, excursões e jogos de computador; entre outros.

Para ele, os manuais de História atuais, conquanto estejam mais abertos no que se relaciona a estratégias e recursos, em sua maioria, continuam colocando a interpretação de texto e a pesquisa como atividades preponderantes no ensino dessa disciplina, sendo vários e diversificados os meios para o professor desenvolver tais atividades: “[...] texto principal do livro didático, história de vida do aluno, história em quadrinhos, desenho, fotografia, pintura, cartaz, filme, linha do tempo, carta, diário, álbum, recorte de jornal, provérbio, crônica, conto, jogral e peça de teatro” (FREITAS, 2010, p. 226).

É possível constatar, mediante esta sucinta trajetória da disciplina escolar História no contexto educacional brasileiro, que seus fins, assim como seus conteúdos, métodos e estratégias de ensino são históricos, se modificando com o tempo, conforme os interesses dos diferentes agentes sociais de cada época. A despeito da

linearidade na narração do percurso dessa disciplina, para sua melhor compreensão, sabe-se que os diversos processos que envolveram o ensino de História, seus conteúdos e métodos, não se deram linearmente, mas estiveram sempre imbricados entre si, em um ir e vir que simboliza a inconstância própria da mudança. O método tradicional, por exemplo, esteve sempre presente no ensino dessa disciplina, preponderando em menor ou maior intensidade.

Diante do que foi discutido até agora, pode-se afirmar que, apesar de boa parte dos professores ainda se manter fiel ao método tradicional ou positivista de se ensinar História, com a virada paradigmática ocorrida no cenário dessa disciplina, concretizada em novas abordagens, objetos, fontes e sujeitos históricos, seu ensino vem se diversificando, nas últimas décadas, passando a fazer uso de fontes variadas, advindas principalmente da incorporação das tecnologias (documentos impressos, literatura, cinema, *internet*, imagens, música, *blog*, fórum de discussão, jogo *on-line* etc.) na sala de aula.

Gradativamente, os professores de História começam a perceber a premência de inserirem as TDIC em suas aulas, com vistas a tornar a aprendizagem dessa disciplina significativa para o aluno. Entretanto, ainda mais importante do que a simples inserção, é a necessidade do olhar crítico para esses artefatos, compreendendo-os como produtos da cultura; logo, situados social e historicamente. Esse talvez seja um dos caminhos que deva nortear o método a ser utilizado para inserir as tecnologias digitais no ensino de História. É possível que, dessa forma, o ensino de História possa cumprir sua função como formadora de sujeitos da história, capazes de, com o leme nas mãos, navegar nesse universo de informações que compõe o ciberespaço e na complexidade que caracteriza a cultura digital contemporânea.

Nessa linha, uma melhor compreensão dos termos ciberespaço e cibercultura faz-se necessária para que se possa estudar as potencialidades pedagógicas do uso dos artefatos digitais virtuais no ensino de História para a inclusão digital do aluno na era da conectividade.

CIBERESPAÇO E CIBERCULTURA: NOVOS CENÁRIOS, OUTROS DESAFIOS

O homem, desde seus primórdios, vem inventando instrumentos para facilitar sua existência. O surgimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação representa esse desejo do homem de desafiar os limites de seu entorno. Entretanto, pode-se afirmar que, nessa tarefa, ele se superou. Nunca na história o homem atingiu tanto em tão pouco tempo.

O século XXI tem se mostrado fértil em transformações em vários campos do conhecimento, com desdobramentos em todos os segmentos da vida das pessoas, refletindo-se em novas formas de pensar, se informar, comunicar, relacionar, negociar, aprender e ensinar. Com as tecnologias digitais, mais especificamente a *internet*, tempo e espaço são comprimidos, extinguindo-se fronteiras espaciais e temporais. Atualmente, é possível, por exemplo, comunicar-se, ao mesmo tempo, com pessoas que moram em continentes diferentes, além de acessar informações, em tempo real, sobre acontecimentos que ocorrem em lugares geograficamente muito distantes.

Essas transformações originam-se e se concretizam, em sua maior parte, no espaço virtual ou ciberespaço, termo criado em 1984, por William Gibson, e discutido por Pierre Lévy, filósofo e sociólogo francês, estudioso da *internet* e seu impacto na sociedade.

Em seu livro *Cibercultura*, Lévy (1999, p. 17) define este termo, afirmando que o ciberespaço engloba tanto a infraestrutura material da comunicação digital como “o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”.

Pode-se inferir, da fala de Lévy (1999), que o espaço virtual e todo o aparato – computador, informações, pessoas e redes estabelecidas no ambiente virtual – que envolve a comunicação digital entre usuários de todo o mundo constituem o ciberespaço. Dito de outro modo, é um espaço aberto, originado da interligação de computadores, que permite a interação, informação e comunicação entre usuários de todo o planeta. Para André Lemos (2008, p. 128), por sua vez, o ciberespaço consiste em

um espaço transnacional onde o corpo é suspenso pela abolição do espaço e pelas pessoas que entram em jogo nos mais diversos meios de sociabilização [...]. Assim sendo, o ciberespaço é um não-lugar, uma utopia onde devemos repensar a significação sensorial de nossa civilização baseada em informações digitais, coletivas e imediatas. Ele é um espaço imaginário, um enorme hipertexto planetário.

Lemos (2008) relaciona, assim, o ciberespaço com a supressão do corpo causada pelo desaparecimento do conceito de espaço e pelos diversos mecanismos por meio dos quais os homens se sociabilizam no espaço virtual.

É indiscutível que, na contemporaneidade, todos os setores da sociedade pautam-se no que circula no ciberespaço, pois ficar à margem é se isolar das práticas que marcam a cultura do tempo presente. Castells (2003) chega a afirmar que ficar excluído

das redes é uma das formas mais danosas de exclusão no âmbito econômico e cultural.

Lévy (1996) aborda novamente o ciberespaço na obra *O que é o virtual*, descrevendo-o como o lugar onde os homens se realizam, superam as diferenças e constroem sua cidadania, já que esse espaço, lugar de sociabilidades, favorece intensamente o desenvolvimento da inteligência coletiva, intensifica as trocas de saberes e experiências e aproxima os indivíduos, possibilitando-lhes experimentar novas práticas democráticas. Para Lévy (1999), o ciberespaço conquistou a posição antes ocupada pelo computador, que agora “não é mais um centro, e sim um nó, um terminal, um componente da rede universal e calculante” (p. 44), que é a *internet*.

A inteligência coletiva, a interconexão dos computadores, de matiz essencialmente dialógica, e a criação de comunidades virtuais são citadas por Lévy (1999) como princípios potencializadores do crescimento do ciberespaço. Comunidades virtuais são aquelas “construídas sobre afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos, em um processo mútuo de cooperação e troca” (LÉVY, 1999, p. 127). Já a inteligência coletiva é a que está “distribuída por toda parte, na qual todo o saber está na humanidade, já que, ninguém sabe tudo, porém todos sabem alguma coisa” (LÉVY, 2007, p. 212); é, em outras palavras, a inteligência compartilhada, resultante da interação e colaboração dos diferentes usuários da rede.

Lévy (1999) também fala do virtual, termo intrinsecamente ligado ao ciberespaço, compreendendo-o não como um termo que se opõe ao físico, ao material, mas como algo real, pois existe fisicamente no computador, porém de modo desterritorializado. Para ele, “é virtual toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e

locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular” (LÉVY, 1999, p. 47). Dessa forma, o virtual de Lévy, característica do ciberespaço, contrapõe-se, não ao real, mas ao atual, pois rompe com as noções de tempo e espaço.

Ao abordar esse novo cenário contemporâneo e o fenômeno *internet*, Lévy (1999, p. 17) também debate outro termo bastante utilizado nesse contexto: o neologismo cibercultura, que se refere ao “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. A cibercultura é vista por Lemos (2008) como uma consequência da junção sociedade contemporânea e tecnologias, em que homem e máquina imbricam-se, sendo compreendida como

[...] O conjunto de atitudes (apropriação, subterfúgio, ativismo) originadas a partir da união entre as tecnologias informáticas e as mídias de comunicação. Este conjunto de atitudes é produto de um movimento sociocultural para domesticar e humanizar as novas tecnologias. [...] Ela é a expressão cultural do encontro entre a ‘sociedade pós-moderna’ e as novas tecnologias baseadas na microeletrônica. (LEMOS, 2008, p. 1).

Lemos (2003) cita, como novidades trazidas pelo ciberespaço e que fazem parte da cibercultura, as inúmeras práticas comunicacionais (*blog*, *chat*, jogos em rede e os do tipo RPG – *Role Playing Game* -, TV, e-mail, revista, jornal e rádio *on-line*). Por essa razão, a *internet*, segundo ele, não é uma mídia de massa no sentido convencional, já que não existe fluxo “um – todos”, mas “todos – todos”, e as ações dos usuários não se vinculam a uma atividade específica, pois estar na rede pode significar estar realizando uma

infinidade de ações: lendo ou enviando e-mail, ouvindo música, batendo papo, escrevendo um *post* em um *blog* etc.

Para Lemos (2003), o ciberespaço não aboliu formatos midiáticos anteriores, mas os reconfigurou, liberando o polo de emissão na comunicação, fazendo surgir uma multidirecionalidade sem regulação de conteúdo. Vive-se, assim, a cultura da convergência de mídias, a multidirecionalidade na comunicação, a conexão global, a produção colaborativa e o compartilhamento de conteúdo.

A cibercultura constitui, pois, a forma como o homem pensa, sente, age, aprende, ensina e interage na sua relação com os artefatos digitais, com o outro e com o mundo que o rodeia, modificando-os e sendo por eles modificado. Lévy (1999, p. 21) percebe como inevitável esse processo cultural que ocorre entre usuários e tecnologias digitais, pois, para ele,

É impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material - e menos ainda sua parte artificial - das ideias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam.

No que se refere ao termo cibercultura, Heinsfeld e Pischetola (2017) fazem uma articulação com a cultura digital ou era da informação (CASTELLS, 2002), já que todos esses termos atuam como demarcadores de um contexto no qual as relações entre homem, informação e máquina são mediadas por artefatos digitais (BORTOLAZZO, 2016). Heinsfeld e Pischetola (2017) aduzem que a cultura digital constitui o conjunto das mudanças sociais, políticas e econômicas, causadas pela ruptura nos modos

de conceber, (re)produzir e difundir a informação e que vêm alterando as relações culturais no que diz respeito ao entrosamento entre as pessoas e as tecnologias digitais. Essa nova configuração de pensamentos, práticas e conceitos, englobando tecnologias digitais, diferentes sistemas de significação e comunicação descritivos das formas de vida contemporânea, conformam, portanto, a cultura digital (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017).

Bortolazzo (2016) esclarece que a emergência da expressão cultura digital adveio da comunicação dominada pelas tecnologias digitais, na qual o homem participa como produtor, consumidor e disseminador, e que tem se inserido na vida cotidiana, intervindo nas relações estabelecidas com a realidade material e simbólica que o cerca. Na visão de Heinsfeld e Pischetola (2017), a reestruturação da sociedade, possibilitada pela conectividade e marcada pela transversalidade, descentralização e interatividade, é o que caracteriza a cultura digital ou cibercultura. Em acréscimo, também podem ser ressaltados como elementos caracterizadores desse novo cenário: intensa presença das tecnologias digitais, notadamente da *internet*; instantaneidade da comunicação; acesso, produção e compartilhamento de conteúdo de forma célere, mediados pelos artefatos digitais; ubiquidade; hibridismo; conexão rápida e o “apagamento das linhas limítrofes entre o que se considera ‘real’ e ‘virtual’, convergindo para a desterritorialidade” (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017, p. 1352).

As autoras enfatizam, ainda, que a mudança para a cultura digital não se restringe ao técnico, mas ultrapassa-o, dialogando com conceitos como a ciberdemocracia, inclusão, ética hacker, colaboração, horizontalidade, inteligência coletiva e descentralização, espalhando-se por todas as esferas da vida humana (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017). Nessa cultura da virtualidade e da

instantaneidade, há uma cumplicidade entre homem, tecnologias e sociedade.

A cibercultura constitui, por conseguinte, uma revolução cultural, fulcrada em uma nova realidade sociocultural, em que se imbricam homem, ambientes convencionais de interação social e as tecnologias digitais. Nessa vertente, Bortolazzo (2016) também adverte sobre o perigo de se cair no determinismo técnico, ao se considerar a cultura digital como algo completamente novo, originado apenas dos avanços tecnológicos, esquecendo-se do aspecto social e das intencionalidades que permeiam esse processo e que o digital engloba, além dos efeitos e possibilidades de uma dada tecnologia, os modos de pensar e realizar determinadas atividades relacionadas a essa tecnologia e sua existência.

Isto posto, as tecnologias digitais, enquanto produtos e produtoras da cultura, não podem ser dela dissociadas. Isso requer que os inúmeros conteúdos, atitudes, sentimentos, ideias e informações que circulam no ambiente virtual sejam analisados sob uma perspectiva crítica, tendo em vista que não espelham o real, mas são recortes interpretativos, subjetiva, cultural e historicamente construídos.

Lévy (1999), ao tratar da forma como o homem se relaciona com o saber, nesse novo cenário do ciberespaço e da cibercultura, propõe uma reorganização do sistema educacional e do papel docente, de modo que o professor passe a ser um estimulador da inteligência coletiva, abdicando do seu papel de detentor e centralizador de um conhecimento que, agora, é construído coletiva e colaborativamente. Para ele, processos tradicionais de ensino e aprendizagem já não mais se justificam, estão anacrônicos, tanto pelo fato de os saberes estarem se renovando continuamente e de forma acelerada, reconfigurando toda a sociedade, em especial o mundo profissional, mas também porque as funções cognitivas do

homem (memória, raciocínio e imaginação) estão sendo amplificadas, exteriorizadas e modificadas pelo ciberespaço, de modo que

[...] o que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em 'níveis', organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes 'superiores', a partir de agora devemos preferir a imagem em espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa posição singular e evolutiva. (LÉVY, 1999, p. 158).

Como, então, formar para uma sociedade dinâmica, conectada e virtualizada indivíduos que participam de um sistema de ensino obsoleto, caduco, descontextualizado e desconectado dos avanços que os usos das tecnologias digitais, em especial a *internet*, vêm provocando? Como articular cultura digital com a sala de aula?

Para articular ciberespaço e escola, é preciso organizar os alunos em rede, para que se apropriem qualitativa e criativamente dos artefatos digitais, como produtores de conteúdo. Exige-se, também, uma intensa revisão de valores, fazeres, pensamentos e práticas, para que haja uma efetiva transformação no contexto em que esse aluno vive.

Essas mudanças, por certo, não se dão de modo imediato, brusco. Afinal, como bem enfatiza Lévy (1999, p. 5),

[...] a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da informática (como do audiovisual) supõe, portanto, o abandono de um hábito antropológico mais que milenar, o que não pode ser feito em alguns anos.

Apesar do entusiasmo de Lévy com relação ao ciberespaço e suas ferramentas, sua análise é pontual, no que tange à necessidade de se repensar os modelos educacionais atuais no Brasil, inserindo-se nesse processo tanto o papel do professor e do aluno, abordagem metodológica e avaliação, como a noção de espaço e tempo de aula, que foram revolucionadas. Em suma, as mudanças representadas pelas tecnologias digitais e o ciberespaço demandam a urgente reconfiguração do fazer docente e a assunção de um novo modelo pedagógico para a escola.

Em sinergia com essa visão, Moran (2015) afirma que os métodos tradicionais e transmissivistas só faziam sentido quando não havia, como hoje, um acesso fácil à informação, mas com a *internet* a aprendizagem dá-se em qualquer lugar, a qualquer hora e com pessoas diversas. Ademais, o aprender na era da conectividade ocorre via linguagens, meios e fontes diversas. Se o contexto do aluno, sua cultura e historicidade devem ser levados em conta na sala de aula de História, as tecnologias digitais, parte do seu universo cotidiano, não podem ser ignoradas. Em uma realidade em que o real e o virtual se mesclam, amalgamando-se, faz-se necessário romper com o ensino de História unidirecional, anacrônico e memorístico.

O ciberespaço, descrito por Lévy (1999) como o espaço da troca de saberes, potencializador da inteligência coletiva, de novas práticas democráticas; o caráter lúdico das mídias digitais, ilustrado

pelos jogos digitais, influenciando as narrativas históricas e modificando, assim, as formas de lidar com o conhecimento histórico (ARRUDA, 2014); as redes sociais, conectando culturas, ultrapassando fronteiras, comprimindo tempo e espaço; a inovação da linguagem, entre outros, são alguns exemplos do que as tecnologias podem proporcionar ao ensino de História.

Nesse sentido, Arruda (2013) cita como possibilidade positiva das tecnologias digitais para o historiador os novos olhares que elas permitem lançar sobre o passado, ao reconfigurarem a dimensão da memória e do acontecimento. Esse teórico, ao tratar da cultura e ensino de História nas redes sociais e no ciberespaço, salienta o caráter potencializador do ciberespaço na instantaneidade das trocas culturais:

[...] é novidade na história da humanidade a possibilidade de trocas culturais de forma quase instantânea. Conversar simultaneamente com um japonês, indiano e americano, conhecer produtos, temperos, vestimentas e manifestações culturais de outros grupos sociais é quase imediato para quem está conectado à internet [...]. (ARRUDA, 2013, p. 42).

Para Arruda (2013), apesar de a rede potencializar aspectos negativos das relações culturais e sociais (preconceito, discriminação, pedofilia etc.), haja vista sua não neutralidade, o ciberespaço não pode ser responsabilizado pela criação desses aspectos, já que sempre fizeram parte da história da humanidade. Logo, cabe ao Estado, por meio da educação, intermediar a formação cidadã para o uso responsável e ético do ciberespaço.

Nessa seara, o acesso às TDIC e ao ciberespaço merece ser refletido, pois, apesar de promover a autonomia do seu usuário na busca pelo conhecimento, contém um aspecto que não pode ser esquecido: a influência na motivação para aprender, já que a

mesma autonomia que privilegia o exercício de fazer as próprias escolhas sobre o que aprender permite que o adolescente ou a criança, em idade escolar, decida o que deve aprender, individualmente (ARRUDA, 2011).

Nesse ponto, encontra-se um desafio. Será esse jovem capaz de buscar o conhecimento sistematizado ao longo dos tempos, aquele que lhe possibilitará posicionar-se frente aos problemas que o rodeiam, atuando como cidadão? Provavelmente não, pois a tendência desse indivíduo será a de buscar apenas aquilo que lhe interessa na rede e, muitas vezes, sem sistematizar ou relacionar as diferentes informações a que tem acesso, dando-lhes sentido. Daí a relevância do papel do professor, como facilitador e mediador nos usos dos artefatos tecnológicos, e da escola, em inseri-los no ensino, direcionando aquilo que interessa ao aluno, de modo a aproximá-lo da educação cidadã, que é seu direito subjetivo, expresso na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, documentos que serviram de base para a BNCC.

A escola, apesar de não ser mais o espaço principal da formação das novas gerações, já que a informação está amplamente distribuída no ciberespaço, continua a ser o *locus* principal da formação crítica do aluno, ao potencializar estratégias de autoria e autonomia na rede que o levam a analisar suas escolhas (ARRUDA, 2013). Em que pese todos os benefícios ofertados pelas tecnologias digitais à escola e, particularmente, ao ensino de História, é preciso considerar que elas também apresentam desafios, devendo, assim, ser objeto de uma análise crítica rigorosa, em contraposição ao olhar simplista daqueles que consideram unicamente suas vantagens.

Em sua obra *Cibercultura*, Lévy (1999) aborda também alguns benefícios do ciberespaço, como o papel das tecnologias

intelectuais e sua importância no favorecimento de novos modos de acessar a informação, que está, constante e exponencialmente, se atualizando e multiplicando, e construir conhecimento. Enfatiza, igualmente, que, no ciberespaço, é possível combinar diversos modos de comunicação, favorecendo a construção conjunta, por meio da colaboração, a exemplo das videoconferências, documentos compartilhados e correio eletrônico. Para Arruda (2013), Lévy é um entusiasta, visualizando a relação homem e tecnologia apenas por um viés técnico, instrumental, desconsiderando o uso que é feito dela, bem como os paradoxos, contradições e relações de poder presentes no ciberespaço enquanto espaço construído pelo homem, logo, cultural e socialmente construído, devendo, por isso mesmo, ser problematizado de forma a contribuir para a construção da cidadania do aluno.

Concernente a esses desafios, ao se referir ao controle da informação disponibilizada na sociedade da informação e sua relação com o exercício da cidadania, Santos (1998) destaca que

um dos paradoxos da sociedade de informação é que, quanto mais vasta é a informação potencialmente disponível, mais seletiva é a informação efetivamente posta à disposição dos cidadãos. E, como nesse tipo de sociedade o exercício ativo da cidadania depende mais do que nunca da informação que o sustenta, a luta democrática mais importante é a luta pela democratização dos critérios da seleção da informação.

Desse modo, a relação da democratização da informação e do conhecimento, favorecida e mediada pelas tecnologias digitais, notadamente a *internet* e o ciberespaço, com a cidadania pode, consoante Mattelart (2002), consistir apenas em uma narrativa tecno-

crática, cujo teor leva a crer na superação das injustiças e conflitos político-ideológicos, bem como em promessas de democratizar as relações sociais, solucionando, por meio de dispositivos técnicos, os problemas sociais. Para esse autor, esse discurso enfatiza o lado instrumental, mecânico das tecnologias, ignorando a forma como elas foram implantadas, como foram socialmente construídas, qual sua função, como são utilizadas, desconsiderando que elas são histórica e socialmente determinadas pelas estruturas de poder predominantes em cada realidade e momento histórico.

Faz-se necessário, portanto, um olhar crítico, menos técnico, sobre as tecnologias, para vislumbrar as intencionalidades subjacentes à sua criação. Setton (2010), de igual modo, advoga uma análise crítica dos artefatos midiáticos, asseverando ser relevante compreender quais as implicações das mídias na sociedade, haja vista sua origem e seu processo de criação não serem aleatórios, mas histórica e socialmente situados e datados. Embora otimista sobre as possibilidades positivas do uso colaborativo do ciberespaço para a democracia e a cidadania, Lévy (1999, p. 24) também admite que por trás das tecnologias “agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama dos jogos dos homens em sociedade”.

Em relação à *internet*, especificamente, Arruda (2013) assevera que sua disseminação ampliou o acesso à produção da cultura, mas que é necessário analisar criticamente os contextos nos quais essas informações e conhecimentos são gerados. Ao abordar o universo de conteúdo e informação que é produzido em e na rede, o autor declara ser algo positivo. Em contrapartida, afirma haver uma primazia do acessar, armazenar o material produzido, em detrimento do conhecê-lo, o que pode ser perigoso, pois dá a ideia de que acessar o material é mais importante do que conhecer o material.

Em outro de seus textos, Arruda (2014) retoma o assunto, ressaltando, mais uma vez, um dos desafios trazidos pelas tecnologias digitais, que é o acúmulo desenfreado de documentos, decorrente da ânsia de ter tudo para não se esquecer de nada, mas que tem efeito inverso: a amnésia constante do usuário, já que os dispositivos de armazenamento guardarão as informações em suas memórias digitais, permitindo ao usuário esquecer o passado recente e se envolver com uma nova novidade. Portanto, o grande problema não é mais conhecer ou acessar os documentos do passado, mas saber o que fazer com tanta informação disponibilizada na rede, bem como analisar em que condições ela é produzida. O autor fala, ainda, da perda, com um simples clique, do conteúdo histórico armazenado na rede, em servidor mundial, a chamada computação nas nuvens – *cloud computing*.

Arruda (2014) aborda as vantagens dos jogos digitais – liberdade, desafio, competição, colaboração, regras usadas na estrutura, interatividade com o jogo e entre os jogadores, delimitação espaço-tempo e imprevisibilidade, necessária na interpretação dos acontecimentos históricos e evidenciada nas inúmeras estratégias e nos jogadores geograficamente distantes, mas sincronizados – e suas desvantagens, como os problemas historiográficos que, segundo ele, implicam diretamente na prática pedagógica do professor de História, a exemplo do caráter mercantil dos *videogames*, que faz com que jogos com temáticas históricas sem relação com a historiografia sejam produzidos. De acordo com Arruda (2014, p. 247), esse desafio pode ser estendido a outras tecnologias:

Os jogos produzem olhares enviesados sobre o outro, envolvem o jogador em interpretações eurocêtricas ou de predomínio cultural norte-americano, inscrevem-no em ativida-

des de colaboração que privilegiam as relações de consumo. Assim também são outras atividades culturais. O cinema, a música e as artes plásticas não se encontram isolados dessas questões, mas foram inscritos nas discussões sobre ensino e aprendizagem por meio delas já há algum tempo.

Os artefatos digitais apresentam, ainda, possibilidades imponderáveis para o exercício da democracia e a ampliação do espaço público. Lemos (2009, p. 10), ao caracterizar o contexto midiático contemporâneo, denomina-o de “nova esfera conversacional”, inaugurada com as mídias pós-massivas. O cenário comunicacional foi reconfigurado, dando lugar a uma cultura conversacional, mais do que informacional, apoiada no diálogo e na ampliação da participação pública na ação política, já que a conversação aberta e livre dá base à ação política. Essa atribuição pós-massiva das mídias contrapõe-se à massiva, que está relacionada aos meios de comunicação de massa do fim século XIX e tem como base o fluxo centralizado de informações, dominado por grandes empresas de comunicação (LEMOS, 2009). Para Lemos (2009, p. 12), a lógica comunicacional, característica da cultura digital contemporânea, “[...] cada vez mais banal e planetária, [...] se constrói na nova esfera pública que é o ciberespaço, em se fazendo, através da produção, do compartilhamento e da distribuição de conteúdo”.

Conforme se verifica, apesar dos inúmeros e inegáveis benefícios que as tecnologias digitais proporcionam à sociedade moderna tardia, elas também apresentam algumas negatividades e desafios, a exemplo, como já citado, da quantidade excessiva de informações e conteúdos na rede, que acaba por dificultar o estabelecimento de relações entre eles, impedindo que se interprete, com criticidade, seus possíveis significados ocultos.

Entre os desafios mais marcantes, na visão de Pischetola e Heinsfeld (2017, p. 1356), estão a “necessidade de a escola propiciar o desenvolvimento das habilidades necessárias à atuação cidadã em sociedade e a urgência de serem exploradas as potencialidades das redes digitais”. Outro ponto a ser refletido é o cuidado que se deve ter quanto às informações veiculadas pelas mídias digitais que, em geral, não são questionadas, mas aceitas como verdades únicas, tanto pelos professores como pelos alunos.

Em função disso, não há como negar a necessidade de um uso pedagógico reflexivo desses artefatos digitais, a partir de um olhar crítico sobre os discursos e sentidos que justificam a cultura daqueles que regulam os conteúdos que neles circulam ou ali são produzidos e consumidos. Programas de TV, música, *internet* e filmes comprovam como as tecnologias digitais, enquanto produtos e produtoras de cultura, são reguladas com vistas a formar um público com preferências e opiniões homogêneas (TERUYA, 2009).

Para combater tal utilização acrítica, contudo, o professor deve conhecer as potencialidades e negatividades das tecnologias digitais. Somente assim, pode desenvolver atividades que permitam aos alunos não apenas atuarem como consumidores desses artefatos digitais, mas também como produtores, construindo conteúdo colaborativamente, assumindo uma postura ativa na tessitura social, virtual ou presencial, atuando, desse modo, como agente de seu percurso histórico.

As tecnologias digitais estão tão incorporadas à vida social, alterando a estrutura e funcionamento das instituições e das práticas sociais, que seus efeitos estão sendo invisibilizados cada vez mais. Os artefatos digitais, aplicativos e dispositivos (*Smartphone*, *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *WhatsApp*, *YouTube*, *blogs*, enciclopédia colaborativa, jogos digitais, *webquest*, *podcast* etc.), presentes

na ambiência da cultura digital e que, de forma despercebida, vão gerando novas relações e maneiras de interpretar a realidade, são alguns exemplos desse fenômeno. O perigo encontra-se precisamente nessa invisibilização, que leva ao uso acrítico, sem questionar as intenções subjacentes a cada tecnologia, os fins de sua criação.

Ao professor de História cabe, portanto, promover discussões que instiguem a reflexão acerca dos impactos dessas tecnologias na sua relação com o homem, na relação deste com seus pares, na cultura e na sociedade. Para isso, é fundamental vislumbrar esses artefatos digitais, bem como a informação e comunicação por eles possibilitadas, como bens culturais, elementos da esfera pública, produtos e produtores de cultura. Desse modo, ao utilizar as tecnologias digitais, o professor de História deve considerar as relações intrínsecas entre os saberes e as diferenças culturais e identitárias existentes na sociedade e dentro da sala de aula, buscando, por essa razão, desenvolver um trabalho interdisciplinar e que leve em conta as múltiplas linguagens e a diversidade social, racial, étnica e de gênero dos alunos.

As possibilidades pedagógicas que as tecnologias digitais oferecem ao aluno na sala de aula de História são, como vem sendo discutido, inúmeras e vão desde a criação de práticas e espaços sociais até a experiência de imergir, como protagonista, em narrativas do passado, com isso conscientizando-se do seu papel na história. Os desafios, também presentes, podem ser, contudo, superados ou minimizados se o professor de História deslocar o olhar do objeto enquanto artefato puramente instrumental para a tecnologia como artefato cultural, criado em um contexto histórico determinado e com uma intencionalidade, representando uma rede de relações entre tecnologia, humano e mundo.

Como se pode observar ao longo das argumentações, fica evidenciado que o professor de História não pode se aproximar de forma acrítica dos artefatos tecnológicos, mas precisa se preocupar com a formação autônoma, emancipatória e autoral do seu aluno, uma vez que este, imerso nessa cultura digital, precisa, concebendo as tecnologias como elementos culturais, utilizá-las de modo crítico e reflexivo, tornando-se sujeito do seu entorno social, capaz de situar-se histórica, política e socialmente na sociedade contemporânea.

CAPÍTULO 2

TECNOLOGIAS, INCLUSÃO DIGITAL E CIDADANIA: APROXIMAÇÕES

Exordialmente, impende esclarecer o que se entende por tecnologia, termo em torno do qual gira este estudo. Este vocábulo é originado de duas palavras gregas: *techné*, que significa arte, ofício, técnica, e *logos*, estudo de Blanco e Silva (1993). Para Kenski (2012, p. 22), o termo tecnologia engloba “a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações”. Ela define tecnologia como o “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (KENSKI, 2012, p. 24). Pode-se inferir desse conceito que o vocábulo tecnologia envolve tanto os artefatos (equipamentos, recursos, ferramentas, produtos, instrumentos) como os saberes e processos que possibilitam sua construção, com vistas a melhorar a vida do homem, a exemplo da descoberta do fogo e do *microchip*.

As tecnologias sempre estiveram presentes na relação do homem com a natureza, mediando-a, e, no decorrer da história, foram se sofisticando cada vez mais para atender às necessidades humanas. Nesse viés, Kenski (2012) ressalta que o tempo de sua existência se equipara ao da espécie humana, pois o homem, em

sua relação com a natureza, criou modos de se adaptar aos ambientes mais inóspitos e, agindo assim, modificou-se.

Na contemporaneidade, o papel das tecnologias tem sido cada vez mais marcante, em decorrência de sua forte presença em todas as esferas da atividade humana. Os efeitos que as tecnologias exercem na sociedade extrapolam a mera alteração no modo de o homem realizar determinadas atividades, impulsionando, com seu incremento e aplicação, mudanças na forma como as pessoas vivem, aprendem, trabalham, se comunicam, relacionam, socializam e se organizam em sociedade, levando à transição da sociedade industrial para a sociedade informacional (CASTELLS, 2002), cuja marca maior é o predomínio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

A despeito da intensa influência das tecnologias na vida do homem, Castells (2002) rejeita o determinismo tecnológico, enfatizando que a tecnologia não determina a sociedade, sua evolução histórica ou transformação social, embora incorpore a capacidade que ela tem de se transformar; tampouco a sociedade determina o curso da transformação tecnológica, visto haver muitos fatores no resultado final que, por sua vez, depende de um complexo padrão interativo. O autor aduz ainda que o contexto atual é caracterizado pela informação – sua geração, processamento e transmissão constituindo as principais fontes de produtividade e poder – e tem como uma de suas principais marcas as redes, que representam a nova morfologia social (CASTELLS, 2002). Destarte, vive-se na sociedade informacional ou sociedade em rede.

Ao se abordar o tema tecnologias no âmbito educacional, é comum alguém se deparar com a expressão Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ou Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Há diferença entre os dois termos?

Kenski (2012) denomina TDIC de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) e as diferencia das TIC. Para esta autora, primeiramente, vieram as tecnologias da inteligência, surgidas do desejo do homem de se comunicar com seus semelhantes. Esse tipo de tecnologia é de base imaterial, por não existir como máquina, mas como linguagem. Para o uso da linguagem em diferentes tempos e espaços, foram implementados diversos produtos e processos. Em seguida, com o surgimento do processo de produção industrial da informação, advieram as TIC, ampliando o acesso a notícias e informações para todos, a exemplo dos jornais, revistas, cinema, rádio etc., tendo como base a linguagem oral, escrita e a síntese entre som, imagem e movimento. Já as NTIC ou TDIC, surgiram em uma fase posterior, com o avanço tecnológico, possibilitando novos modos de uso das TIC para produzir e propagar informações, favorecer a interação e comunicação em tempo real, sendo a TV digital e a *internet* modelos desse tipo de tecnologia (KENSKI, 2012).

De acordo com Ponte (2000), as TIC resultam da associação entre informática e telecomunicação, oportunizando a difusão das informações. As TDIC, por sua vez, envolvem a tecnologia digital, que transforma qualquer dado ou linguagem em um código binário de números: zeros e uns. Desse modo, imagens, fixas ou em movimento, textos e sons, antes de aparecerem na tela de um *tablet*, por exemplo, na forma em que são vistos, já têm sido traduzidos em números e lidos por este dispositivo, por meio de programas. É possível concluir, portanto, que os termos TDIC ou NTIC e TIC podem ser agrupados em um mesmo conceito, já que as TDIC só se diferenciam por serem digitais, enquanto as TIC podem conter no seu bojo tanto tecnologias digitais como analógicas. Maia e Barreto (2012) reforçam o fato ao admitirem que, malgrado haja

diferença conceitual entre os termos TIC e TDIC, os autores que discorrem sobre esse tema utilizam-nos como sinônimos.

Esclarecidos os termos acima, torna-se impendente destacar que a evolução tecnológica não apenas vem alterando instrumentos, mas tem impactado o comportamento das pessoas e as formas como elas vivem e atuam em sociedade, modificando sua cultura (KENSKI, 2012). Desse modo, as TDIC trouxeram, como já foi vastamente mencionado ao longo desse estudo, vários benefícios para os indivíduos e a sociedade em geral. Entretanto, concomitante com esses ganhos, houve um aumento nas desigualdades sociais, de modo especial no uso e acesso a essas ferramentas tecnológicas por um grande contingente populacional, gerando o que vem sendo denominado, ao longo do tempo, de *exclusão digital*, *digital divide*, *gap digital*, *infoexclusão* ou *apartheid digital*, dando origem, no Brasil e em outros países, a uma abundante quantidade de políticas públicas, buscando sua redução ou erradicação, além de suscitar discussões em várias áreas do conhecimento.

Bonilla e Oliveira (2011) relatam que, quando surgiram, esses programas ou projetos de inclusão tinham por intuito universalizar o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), promovendo, assim, a inclusão digital. Para esses autores, contudo, é preciso debater os diversos sentidos atribuídos ao termo inclusão digital – que se tornou foco de estudos e debates, pauta de várias políticas públicas e objeto das ações de diferentes instituições públicas, privadas e do terceiro setor, em diferentes países – para não reduzi-lo ao mero acesso e domínio técnico, mas situá-lo frente à dinâmica social contemporânea, compreendendo-o como o uso cidadão das tecnologias digitais disponíveis na assim denominada sociedade da informação ou do conhecimento. Nos estudos e discussões acadêmicos, é muito comum vincular a inclusão digital diretamente à exclu-

ção digital. A inclusão digital busca combater a exclusão dos indivíduos, no que tange ao uso das tecnologias digitais.

Desde a década de 1990, vêm sendo implementados no Brasil diversos programas de inclusão digital pelo Governo Federal, visando minimizar o fosso existente entre os que acessam e usam as TIC, tendo-as incorporado em suas atividades cotidianas, e aqueles aliados desse novo contexto. Dentre os inúmeros programas, com o objetivo de promover o uso pedagógico das TIC na rede pública de Educação Básica, destaca-se o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), política educacional de inclusão digital, criada em 1997, pelo Ministério da Educação (MEC). O ProInfo enviou tecnologias para as escolas públicas (laboratório de informática, projetor multimídia, computador interativo, lousa digital etc.) e criou espaços de formação para a inserção das tecnologias na sala de aula – denominados Núcleos de Tecnologia Educacional – por meio de parcerias do MEC com os estados (NTE) e municípios (NTM). Esses núcleos ficaram responsáveis por dar assistência técnica a essas escolas e capacitar seus professores para inserirem as tecnologias na prática pedagógica.

Embora existam, atualmente, diversas tecnologias nas escolas públicas, fornecidas por programas de inclusão digital na educação, como o ProInfo, é importante anotar que a simples presença dessas ferramentas na escola não altera, por si só, as práticas pedagógicas ali desenvolvidas, tornando-as eficazes. Não basta apenas digitalizar o ensino, se as práticas continuarem acríticas, arcaicas e desmotivadoras, ignorando todas as possibilidades que fazem das tecnologias algo tão atraente para os alunos (BITTENCOURT, 2011).

Apesar das possibilidades inovadoras que as tecnologias podem oferecer, a escola, em especial o ensino de História, não

tem conseguido acompanhar as transformações pelas quais todos os segmentos da sociedade vêm passando. Para Caimi (2013, p. 31), posto que a escola não dialoga com o mundo que a rodeia, os jovens raramente “veem sentido nos conteúdos escolares, por considerá-los fragmentados, descontextualizados, a-históricos, distantes dos seus interesses e desvinculados das suas perspectivas de futuro”. Em um contexto em que as pessoas, via *internet*, compram, estudam, se relacionam, interagem, reclamam e participam de petições, não é sábio o professor continuar ensinando como fazia antes da era da informação e da conexão. Cabe a ele se adequar ao novo, ao virtual; buscar o imprevisível, desafios mais complexos para motivar o aluno, despertar seu interesse e torná-lo participante ativo do seu aprender. Para isso, a busca por formação continuada deve ser permanente, de modo a conhecer novas teorias e metodologias e, assim, adequar a forma de ensinar às demandas da cultura digital contemporânea.

A formação contínua e continuada propicia ao professor conhecer as características, potencialidades e limitações das tecnologias, ou seja, suas especificidades, de modo a favorecer um melhor aproveitamento destas e um uso crítico por parte do aluno. Além disso, possibilita o conhecimento das teorias educacionais, para poder fundamentar suas ações, assim como conhecimento pedagógico, para poder ajustá-las de maneira adequada a seu contexto de atuação e à realidade dos seus alunos, saberes e competências necessários ao professor que atua na cultura digital contemporânea. Esses saberes e competências são construídos através da formação continuada, quando esses profissionais refletem sobre sua prática, investigam-na, questionam-na, via interação com o seu ambiente de trabalho, com os colegas de profissão e com as situações do dia a dia (NÓVOA, 1992). Almeida (2005) destaca a importância do do-

mínio que o professor precisa ter em termos midiáticos, adquirido por meio da formação continuada e da reflexão em grupo, de forma que ele seja capaz de explorar as tecnologias, analisar suas potencialidades e estabelecer as possíveis relações entre as tecnologias utilizadas e as atividades desenvolvidas a partir do uso das mesmas.

Portanto, rever as concepções de currículo, de ensino e aprendizagem, de tempo e espaço de aula e de avaliação, rejeitando metodologias tradicionais e obsoletas, baseadas em abordagens verticalizadas, descontextualizadas e elitistas dos fatos, constitui postura essencial para o professor de História. Compete-lhe romper com práticas tradicionais que fragmentam os saberes e o alijam do seu contexto de produção, privilegiando novas posturas que envolvam o manancial de recursos tecnológicos atualmente existente na sala de aula, presencial ou virtual, para que os alunos possam se sentir autores do seu processo de aprender e devir histórico.

Os jovens da geração Z têm um domínio das tecnologias, em regra, mais avançado do que aquele apresentado pelos professores. No entanto, esse domínio é, quase sempre, apenas técnico. As tecnologias, especialmente a rede, possibilitam ao aluno o acesso à informação, cabendo ao professor de História promover situações que o ajudem a, de modo autônomo, crítico e reflexivo, transformar essas informações em conhecimento útil para a sua vida, vinculando um passado remoto com os acontecimentos do seu contexto presente, de modo a transformá-lo.

Daí a necessidade de o professor de História estar em contínua formação e ser um incluído digital. Incluído não no sentido instrumental, mas de modo amplo, uma inclusão que envolva a apropriação técnica e pedagógica das tecnologias, sendo, assim, capaz de utilizar essas ferramentas para promover, no aluno, a construção crítica e reflexiva do conhecimento e o exercício da ci-

dadania. Isso pressupõe dominar criticamente os recursos tecnológicos, para evitar ser dominado por eles, pois, como bem assevera Freire (2000), ninguém está aqui para se adaptar ao mundo, mas para nele se inserir, para ser não apenas objeto, porém sujeito da história. Se o educador, contudo, não estiver incluído, não poderá adotar estratégias metodológicas que favoreçam a inclusão digital e social dos seus alunos, que os levem a participar ativamente das decisões de sua comunidade, exercendo sua cidadania. Portanto, não cabe ao professor meramente transmitir informações, pois a rede já desenvolve essa tarefa com bastante eficácia; seu papel é o de, com o uso das tecnologias digitais, facilitar, coordenar e organizar situações de ensino que tornem o aluno protagonista na construção do conhecimento histórico.

É sabido que a exclusão do acesso e uso das tecnologias digitais, mormente a *internet*, amplia a exclusão social, reforçando a desigualdade entre os excluídos e os incluídos digitais. Como consequência, aquele que não usa as tecnologias está impedido de participar ativamente de todas as possibilidades que elas proporcionam, ficando destituído de seu poder de opinar, de se posicionar, enfim, de ser cidadão. Para Lemos (2007), é preciso, pois, considerar a inclusão digital como instrumento facilitador de outras inclusões, inclusive a socioeconômica. A inclusão social pressupõe, por sua vez, o exercício da cidadania.

O conceito de cidadania adotado nesse estudo implica o pleno usufruto de direitos e deveres civis, sociais e políticos que permite o acesso livre a todos os bens e serviços de que dispõe a sociedade, ressaltando-se que, na contemporaneidade, um desses bens é a *internet*, tecnologia que potencializa o acesso à informação e à liberdade de expressão no espaço público virtual, garantindo a participação ativa do aluno nos assuntos da comunidade global e local.

O elo entre cidadania e *internet* é estabelecido tanto na Constituição Federal como na legislação infraconstitucional, a exemplo do Marco Civil da *Internet*. Na Constituição, a cidadania (art. 1º, inc. II) é fundamento da República Federativa do Brasil. Se a *internet* constitui um mecanismo para que a cidadania possa ser exercida, o acesso a ela passa a ser considerado um direito fundamental, com base constitucional. Dessa forma, as duas estão interconectadas, de modo que a cidadania é fortalecida com o pleno acesso do cidadão à rede, ao mesmo tempo que serve como elemento crucial para que o acesso à *internet* seja transformado em direito fundamental constitucional. Essa ligação cidadania e *internet* é forjada no próprio cotidiano social onde o indivíduo vive e atua, abrangendo o uso que ele faz da rede e suas ferramentas em todos os segmentos de sua vida.

Dallari (2004, p. 24) define cidadania como “um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo”, implicando sua ausência na exclusão da vida social e da tomada de decisões no contexto coletivo. Ser cidadão pressupõe, assim, estar incluído socialmente. Para Eliany de Alvarenga Araújo (1999), o exercício da cidadania está cada vez mais associado ao acesso à informação e seu uso. Nas palavras dessa autora, “tanto a conquista de direitos políticos, civis e sociais, como a implementação dos deveres do cidadão dependem fundamentalmente do livre acesso à informação sobre tais direitos e deveres” (ARAÚJO, 1999, p. 155). É por meio da informação, bem social e direito coletivo, que o indivíduo pode conhecer seus direitos e deveres políticos, civis e sociais, passando, a partir daí, a exercitá-los em sua vida, seja de modo individual, seja coletivamente. Logo, o não-acesso a esse instrumento democratizador da informação, a *web*, ou qualquer distúrbio danoso a esse acesso (restrição

ou distorção de informação), amplia a exclusão digital e impede ou dificulta o efetivo e pleno exercício da cidadania. Nessa vertente, Coelho (2010, p. 187) aduz que o acesso à informação

é um direito fundamental de qualquer sociedade democrática baseada no pluralismo, na tolerância, na justiça e no respeito mútuo. Sem informação, não temos conhecimento dos nossos direitos e não temos como assegurá-los. Ao falarmos de inclusão digital estamos nos referindo a uma nova cultura de direito, não apenas o direito genérico à internet, mas ao acesso à informação enquanto um bem público.

Em síntese, para que o indivíduo esteja socialmente incluído e a cidadania possa ser, de fato, exercida, é essencial que a informação e o conhecimento sejam amplamente disseminados e colocados à disposição do indivíduo. Decorre daí a imprescindibilidade de um olhar crítico sobre os conteúdos produzidos, consumidos e veiculados por meio das tecnologias.

Bezerra (2018, p. 47-48) apresenta algumas atitudes e valores que considera imprescindíveis para o exercício pleno da cidadania, a saber:

[...] exercício do conhecimento autônomo e crítico; valorização de si mesmo como sujeito responsável da História; respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas, políticas, evitando qualquer tipo de discriminação; busca de soluções possíveis para os problemas detectados em sua comunidade, de forma individual e coletiva; atuação firme e consciente contra qualquer tipo de injustiça e mentiras sociais; valorização do patrimônio sociocultural próprio e de outros povos, incentivando

o respeito à diversidade; valorização dos direitos conquistados pela cidadania plena, aí incluídos os correspondentes deveres, sejam dos indivíduos, dos grupos e dos povos, na busca da consolidação da democracia.

A *internet* vem fazendo avançar enormemente a produção e disseminação de informação. A virtualidade, entretanto, não retira do cidadão o dever de usar essa informação e o conhecimento dela advindo de forma responsável, crítica e para melhorar suas condições de vida. Se ser cidadão é ter e exercer direitos e deveres, deve ser também participar da vida pública, respeitar as diferenças e lutar por igualdade e liberdade na sociedade de que faz parte.

ENSINO E TECNOLOGIAS: NÃO BASTA INSERIR, É PRECISO INCLUIR!

O termo inclusão digital surge na década de 1990, internacionalmente, quando da implementação do Programa Sociedade da Informação (SocInfo) em vários países, originada da crescente propagação e uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e pela popularização da *internet*, e a daí decorrente preocupação dos governos estrangeiros em amenizar o impacto de uma nova desigualdade social: a dos digitalmente excluídos (BONILLA; OLIVEIRA, 2011).

Começa, no Brasil, a pressão para a formulação de políticas públicas direcionadas a um uso inclusivo da *internet*. Em 1997, mediante a Portaria nº 522, o Governo Federal cria o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) que, como já foi dito, é voltado à inclusão digital nas escolas públicas da Educação Básica. Em 1999, por meio do Decreto nº 3.294, o governo brasileiro lançou o Programa Sociedade da Informação, coordena-

nado e executado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), projeto que, em 2000, acabou se transformando no Livro Verde.

A finalidade desse programa, prevista no art. 1º do referido Decreto, era “viabilizar a nova geração da *Internet* e suas aplicações em benefício da sociedade brasileira”. Fundado em uma parceria entre Poder Público, instituições privadas e sociedade civil, o programa buscava estimular e organizar ações cujo foco fosse o uso das tecnologias na promoção da inclusão dos brasileiros à sociedade da informação e assegurar maior competitividade da economia nacional no mercado mundial.

Desse momento em diante, a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação passa a ser vista como a alavanca para o crescimento econômico, social e tecnológico do país e a exclusão digital – desigualdade no acesso às TIC – torna-se visível, fazendo surgir várias políticas públicas visando minimizá-la. O governo brasileiro concentra-se, então, em implantar diversos programas de inclusão digital, com o fito precípua de democratizar o acesso da população brasileira às TIC e, dessa forma, combater a exclusão digital (BONILLA; OLIVEIRA, 2011).

Dentre essas iniciativas, em 2005, o Decreto nº 5.542 instituiu o projeto Cidadão Conectado - Computador para Todos, buscando, por meio da redução dos preços dos computadores, facilitar o acesso de todos às tecnologias digitais e promover, destarte, a inclusão digital. Essa posição do Estado condiz plenamente com o assegurado no art. 27 do Marco Civil da *Internet* (BRASIL, 2014), que coloca a inclusão digital e a redução das desigualdades sociais, no que se refere ao acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, como deveres do Estado para fomentar a cultura digital e promover o uso da *internet* como ferramenta social.

Também foi implantado o Plano Nacional de Banda Larga (PNBL), criado pelo Decreto nº 7.175/2010, com o objetivo de expandir e “massificar o acesso à *internet* em banda larga no país”, reduzindo, com isso, as desigualdades sociais, econômicas e regionais no âmbito tecnológico.

Segundo Bonilla e Oliveira (2011, p. 32), esses programas tinham como fim, em regra, a disponibilização “de espaços públicos de acesso às tecnologias digitais e realização de cursos e oficinas de introdução à informática”, não havendo uma preocupação com o uso cidadão dessas ferramentas. Inicia-se, a partir de então, a busca por definir o termo *inclusão digital*. Inclusão digital seria o domínio técnico do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação? Ou a democratização do acesso a tais tecnologias?

Bonilla e Oliveira (2011) posicionam-se no sentido de que a inclusão digital vai muito além disso, incluindo não apenas o acesso e o domínio técnico, mas também o uso cidadão das tecnologias, em especial a *internet*. Para eles, só o acesso, a oferta de conexão e de cursos de formação em informática não promovem a inclusão digital e, conseqüentemente, não contribuem para que os indivíduos exerçam sua cidadania, se articulando e transformando seu entorno, consoante as demandas da sociedade midiática hodierna.

Com o intuito de contribuir para o debate sobre o tema, Bonilla e Pretto (2011, p. 10) apresentam a definição de inclusão digital, adotada neste trabalho, como sendo a “possibilidade de os sujeitos sociais terem acesso e se apropriarem das tecnologias digitais como autores e produtores de ideias, conhecimentos, proposições e intervenções que provoquem efetivas transformações em seu contexto de vida”. Para esses estudiosos, o que importa não é colocar a rede nas escolas, mas as escolas na rede, para que, via acesso à miríade informacional que constitui a *internet*, seja fortalecida a

produção local de culturas e conhecimentos, promovendo-se, assim, o diálogo igualitário e autoral entre local e global.

Essa noção de inclusão digital é vinculada, por Bonilla e Pretto (2011), à noção de cidadania digital, sendo esta a capacidade de o usuário produzir conhecimento e informação no ciberespaço, interconectado universalmente com outros usuários, atuando como sujeito, agente do seu próprio devir. Cidadania digital é, portanto, a cidadania que se efetiva por meio dos artefatos digitais.

Silveira (2008) utiliza o termo cibercidadania para denotar a imbricação entre a cidadania e as tecnologias, ou cibercultura, na contemporaneidade. Inclusão e cidadania, portanto, mesclam-se. Surge, então, a figura do cibercidadão, e-cidadão ou cidadão digital, aquele que efetiva sua cidadania na convivência em sociedade, na coletividade que compõe o espaço público virtual.

Para Bonilla (2005), há uma visão reducionista de inclusão digital, como se incluir digitalmente se restringisse ao acesso e ao domínio técnico dos recursos tecnológicos. Entretanto, o indivíduo digitalmente incluído não deve se limitar ao mero uso acrítico das tecnologias, atuando somente como um transmissor e repetidor de informações, mas deve se conduzir como um sujeito problematizador e crítico, capaz de usar as tecnologias em prol de si e da sociedade.

Quando se trata de uma tecnologia como a *internet*, por exemplo, que congrega em si várias tecnologias (rádio, TV, jornal, livro, revista, telefone, vídeo), a necessidade de um uso qualificado, crítico e cidadão é ainda mais premente, assumindo reconhecida relevância. A aprovação da Resolução A/HRC/32/L.20, pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2016, é um fato que comprova essa exigência. Nesse documento, o acesso igualitário ao ciberespaço e sua plena utilização, como espaço público digital, passa a compor o rol dos direitos humanos na contemporaneidade e o direi-

to de acessar a *internet* é considerado como direito humano básico, por possibilitar o acesso à informação e à liberdade de opinião e expressão, imprescindíveis para que o indivíduo exerça sua cidadania.

O ciberespaço destaca-se como fator de inclusão digital e social por apresentar inúmeros benefícios com impactos reais na construção e no exercício da cidadania. Possibilita aprendizagens e a construção descentralizada, aberta, do saber, de modo que, como aduz Assmann (2000, p. 11), “a construção do conhecimento já não é mais produto unilateral de seres humanos isolados, mas de uma vasta cooperação cognitiva distribuída”, estando o indivíduo, desse modo, em processo de ativa participação no espaço público.

O acesso e o uso pleno e crítico da *internet* torna possível debater ideias, interagir com pessoas geograficamente distantes, pesquisar conteúdos, procurar emprego, criar novas linguagens, compartilhar informações, assinar petições, opinar em decisões que afetam a coletividade, realizar transações bancárias, enviar e receber documentos, divertir-se, relacionar-se, bater papo etc., configurando-se, desse modo, como espaço aberto e fomentador de debates concernentes a assuntos que atingem a sociedade e seus partícipes. O acesso à rede e seu uso qualificado mostram-se, portanto, primordiais para a inclusão digital e social e o conseqüente exercício da cidadania do aluno.

INCLUSÃO DIGITAL COMO VIA PARA A INCLUSÃO SOCIAL

Não há como separar inclusão digital de inclusão social. Nessa vertente, Lemos (2007), em seu livro *Cidade Digital: portais, inclusão e redes no Brasil*, defende uma noção ampla de inclusão digital, que ocorre quando o indivíduo, via tecnologias, exercita plenamen-

te sua cidadania. Essa noção ultrapassa a ideia de que incluir digitalmente é apenas dar computadores ou oportunizar o acesso às tecnologias. É preciso ir além do teor tecnicista estabelecido, em regra, pelas políticas públicas de inclusão digital. Para Lemos (2011, p. 16), a inclusão digital “deve ser pensada de forma complexa, a partir do enriquecimento de quatro capitais básicos: social, cultural, intelectual e técnico”. O autor explica cada um deles: o capital social valoriza a dimensão identitária e comunitária, os vínculos sociais e a atuação política; o capital cultural remete à história, ao passado, conquistas, artes e bens simbólicos de um grupo social; o capital técnico, por sua vez, refere-se à potência da ação e da comunicação, livre e autônoma, de um indivíduo ou grupo social sobre o mundo; por fim, o capital intelectual é aquele relativo à formação e ao crescimento intelectual individual da pessoa, efetivado através da aprendizagem, troca de saberes e acumulação de experiências (LEMOS, 2011). Para Lemos,

esses capitais devem ser estimulados, no caso da inclusão ao universo digital, pela educação de qualidade, pela facilidade de acesso aos computadores (e/ou similares) e à rede mundial de computadores, pela geração de empregos, ou seja, pela transformação das condições de existência. Esse é o sentido maior da inclusão de um indivíduo na sociedade e não apenas da inclusão digital. (LEMOS, 2011, p. 16).

Lemos (2011) identifica, a partir de pesquisas sobre o tema, além dos capitais necessários sobre os quais se funda a inclusão digital, duas espécies de inclusão: espontânea e induzida. A espontânea ocorre quando há “inserção compulsória dos indivíduos na sociedade da informação” (2011, p. 16), compelidos a, nas

diversas situações do cotidiano, lidar com sistemas informatizados, a exemplo dos cartões eletrônicos de débito e crédito, declaração do imposto de renda pela *internet*, votação eletrônica, acesso a resultados de exames laboratoriais, *check in on-line* em viagens aéreas, comércio eletrônico etc. A inclusão induzida, por sua vez, é a planejada, resultante de “um trabalho educativo e de políticas públicas que visam dar oportunidades a uma grande parcela da população excluída do uso e dos benefícios da sociedade da informação” (LEMOS, 2011, p. 16) e se efetiva via projetos de inclusão digital.

Para Castells (2002), os usuários compulsórios das tecnologias, os espontaneamente incluídos, são “interagidos”, não “interagentes”, mais “agidos” pelo sistema do que “agentes” no sistema, pois a utilização que fazem das TIC e da *internet* é simples, elementar, sem usufruir de todas as vantagens culturais, sociais e econômicas que elas oferecem; não exercem, destarte, sua cidadania com plenitude. Por essa razão, para esses indivíduos, é preciso desenvolver uma inclusão digital induzida e fortalecida, que trabalhe uma dimensão cidadã e educacional, para que possam fazer uso das tecnologias de forma a contribuir para sua inclusão e participação ativa na sociedade (LEMOS, 2011). Segundo Lemos (2011, p. 19), inclusão pressupõe “autonomia, liberdade e crítica”. No mesmo tom, ao falar da exclusão digital e da inclusão voltada à cidadania, Castells (2005, não paginado, grifo nosso) detalha três formas de estar excluído:

Um excluído digital tem três grandes formas de ser excluído. Primeiro, não tem acesso à rede de computadores. Segundo, tem acesso ao sistema de comunicação, mas com uma capacidade técnica muito baixa. Terceiro, (para mim é a mais importante forma de ser excluído e da que menos se fala) é estar

conectado à rede e não saber qual o acesso usar, qual a informação buscar, como combinar uma informação com outra e como a utilizar para a vida. Esta é a mais grave porque amplia, aprofunda a exclusão mais séria de toda a História; é a exclusão da educação e da cultura porque o mundo digital se incrementa extraordinariamente.

Para Castells (2005), portanto, a ausência de domínio ou conectividade técnica não é o óbice maior na promoção da inclusão digital. A capacidade educativa e cultural de usar a rede, isto é, saber o que deve ser feito com o conteúdo acessado e aprendido, saber onde está a informação, de que modo buscá-la, processá-la e utilizá-la para transformar o contexto, este, sim, é o desafio posto. Embora não se refira à produção de conteúdo ou ao uso autoral das tecnologias pelos sujeitos na cultura digital, enfatiza a necessidade de se transcender a perspectiva técnica e do mero acesso. Logo, torna-se difícil superar a exclusão digital sem promover a inclusão social, reduzindo, assim, a desigualdade social.

Conforme referido alhures, vários projetos de inclusão digital utilizam um tom tecnicista, defendendo o domínio técnico das tecnologias como ferramenta facilitadora de entrada e permanência no mercado de trabalho. Saber usar os aplicativos do computador, acessar a rede, ter um e-mail, constituem, nesse sentido, o foco da inclusão digital. Contudo, a compreensão da inclusão digital como instrumento de inclusão social e fomentador do exercício da cidadania ultrapassa a mera capacitação técnica para a utilização de tecnologias com vistas à preparação para o exercício profissional, abrangendo o uso, mas não qualquer uso. A inclusão digital deve ser vista como uma ferramenta potencializadora de um aprender contínuo e autônomo; uma forma de dar voz aos segmentos sociais alijados dos grandes meios de comunicação, possibilitan-

do-lhes inserir-se como produtor de informação na esfera pública. Estar incluído é, pois, ser capaz de usar as tecnologias não só como receptor de conteúdo, mas principalmente como autor, interlocutor, sendo sujeito do seu devir (FREIRE, 2000).

Apesar da revolução causada pelas tecnologias na vida das pessoas e de sua relevância, seu uso e acesso ainda não são universais, criando a chamada *digital divide* ou fratura digital. Ademais, daqueles que conseguem acesso ao mundo digital, muitos não fazem uso das ferramentas tecnológicas de modo qualitativo, para exercer a cidadania responsável e consciente. Logo, a exclusão digital gera a exclusão social, já que o não acesso às tecnologias, em especial à *internet*, inviabiliza o acesso à informação atualizada, à comunicação e à participação coletiva na rede, estando o indivíduo privado dos usos sociais que elas possibilitam e, conseqüentemente, do exercício pleno de seus direitos e deveres como cidadão. Acrescente a isso o acesso acrítico, meramente instrumental, que não resulta em uma participação ativa nos assuntos públicos. Como reduzir, então, esse fosso digital que, a despeito das várias políticas públicas implantadas, continua profundo?

Lira (2010, p. 68), ao falar da influência das tecnologias e das novas gerações digitais na educação, reforça a urgência de políticas públicas efetivas de inclusão digital e defende ser a escola “o espaço privilegiado para a aprendizagem da fluência digital”, isto porque tudo evolui rapidamente na era da informação ou da conectividade. Para Lévy (1998), o conhecimento no espaço virtual, ciberespaço, está em constante e veloz mutação, deixando de ser piramidal e unidirecional para se tornar multidirecional, informal e horizontal. Lidar com esse saber dinâmico, mutável, exige novas competências e habilidades, para transformar o arsenal de informações dispostas na *internet* em conhecimento.

Os alunos da geração *net* desenvolvem competências e habilidades diferentes daquelas de outrora. Acessam informações em vários lugares e por diferentes meios. Cabe, pois, ao professor de História harmonizar-se com essas mudanças, inserindo as tecnologias no seu fazer docente cotidiano, pois “quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer” (PINSKY; PINSKY, 2018, p. 28).

Nesse sentido, Bittencourt (2011, p. 108) afirma que as mudanças culturais causadas pelos computadores e meios audiovisuais “geram sujeitos com novas habilidades e diferentes capacidades de entender o mundo”. Para esta autora, “as transformações tecnológicas têm afetado todas as formas de comunicação e introduzido novos referenciais para a produção do conhecimento, e tal constatação interfere em qualquer proposta de mudança dos métodos de ensino” (2011, p. 107), considerando que eles “têm de se articular às tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações, pertencentes à cultura das mídias” (BITTENCOURT, 2011, p. 107) e tornar o ensino dos conhecimentos históricos significativo para o aluno.

Seffner (2013, p. 32), corroborando essa visão, traz à discussão a aprendizagem significativa, defendendo que a aula de História deve “possibilitar que o aluno se interrogue sobre sua própria historicidade” – incluindo-se, aí, família, sociedade, país, estado etc. –, que reflita sobre seu contexto, para que desenvolva um pensar crítico e emancipatório, tornando-se, desse modo, consciente do seu papel na sociedade como cidadão e sujeito de sua própria história. O uso das TDIC pode ajudar sobremaneira nessa tarefa de tornar o ensino significativo para este aluno.

Desse modo, na escola, a incorporação das TDIC traduz bem mais do que somente disponibilizar aparato tecnológico (laboratório de informática, *tablet*, *notebook*, lousa digital, computador interativo etc.). Significa mudar a forma de ensinar, introduzindo paradigmas que estejam em harmonia com a realidade de interconectividade em que vivem os alunos. Nessa nova forma de ensinar, é preciso estimular a conectividade, conectando-se, navegando; ampliar os espaços e as situações de aprendizagem, presencial e virtual, proporcionando aos alunos interatividade, comunicação, colaboração, cocriação, autoria, recepção e produção de informação.

Por conseguinte, como já dito, o professor não pode prescindir da formação continuada. Para favorecer a inclusão digital do aluno e exercer, de forma efetiva, a tarefa de intermediar a construção da cidadania dos alunos, por meio da inserção crítica e reflexiva das tecnologias no ensino, o professor de História necessita cada vez mais se aperfeiçoar em sua prática pedagógica. Assim, o profissional que não acompanha a evolução, que não se renova, que não incorpora os recursos digitais no seu fazer pedagógico, de modo a potencializar sua forma de ensinar, cria um “abismo tecnológico” (LIRA, 2010) entre ele e seus alunos.

Martín-Barbeiro (2000, p. 61), estudioso da comunicação e da cultura, abordando o modelo comunicativo-pedagógico que predomina no sistema escolar, afirma que este é “vertical e autoritário na relação professor-aluno, e linear sequencial no aprendizado”, não contribuindo para a formação crítica. Para este teórico, “enquanto permanecer a verticalidade na relação docente e a sequencialidade no modelo pedagógico, não haverá tecnologia capaz de tirar a escola do autismo em que vive”, sendo, assim, indispensável partir desses problemas antes de falar de tecnologias (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 52-53).

A despeito das discussões sobre a forma adequada de incorporar as tecnologias digitais na sala de aula, ainda não foi precisamente definida uma metodologia adequada para esse processo, conquanto já haja algumas alternativas nesse sentido. Para o educador Marc Prensky (2012), as formas pedagógicas ainda estão sendo desveladas, mas destacam-se, atualmente, os métodos ativos (ensino híbrido, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos ou problemas, estudos de caso etc.), em que a autonomia, a colaboração e a participação do aluno são enfatizadas, tornando-se este protagonista de sua própria aprendizagem.

Moran (2017, p. 23), do mesmo modo, defende a inserção de metodologias ativas no ensino com tecnologias, já que os processos de aprender diversificaram-se, tornando-se “múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais”, e questionam a rigidez dos planejamentos pedagógicos das escolas. Segundo o autor, os métodos ativos são estratégias de ensino cujo centro é a participação híbrida, flexível e interligada do aluno na construção do aprendizado e, combinada com as tecnologias móveis, podem constituir um instrumento poderoso para o ensino e a aprendizagem escolar (MORAN, 2017). Para ele, quando o uso das tecnologias já tiver se tornado algo mais cotidiano, pode-se introduzir “mudanças metodológicas e curriculares significativas, como a flexibilização parcial do currículo, com atividades a distância combinadas às presenciais” (MORAN, 2013, p. 36).

Essas mudanças, no entanto, já não parecem mais tão distantes, pelo menos no âmbito formal, considerando a homologação, pelo Ministério da Educação, da Resolução nº 3 do dia 21 de novembro de 2018, que fixou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio. O §15 do artigo 17 da referida Resolução prevê que 20% (vinte por cento) das aulas do

diurno e até 30% (trinta por cento) do noturno podem ser ofertadas a distância, enquanto o §5º do mesmo dispositivo prescreve o índice de 80% (oitenta por cento) da carga horária, passível de ser ofertada remotamente na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). A lei estabelece que a oferta não é compulsória, devendo ser regulamentada pelos Estados, conforme seu desejo, conveniência e controle de qualidade. Essas mudanças no currículo do Ensino Médio devem ser realizadas em até dois anos após a homologação da Base Nacional Comum Curricular da referida etapa, fato ocorrido em 14 de dezembro de 2018, pelo então Ministro da Educação Rossieli Soares.

A oferta de Ensino a Distância (EaD) para a Educação Básica, contudo, vem sendo objeto de controvérsias entre educadores e especialistas em educação. Entre as críticas, há temor de que a qualidade do Ensino Médio se deteriore com a redução do tempo em sala de aula e a desigualdade do ensino aumente (DUTRA, 2018). Outro aspecto criticado é a ausência do vínculo criado entre professor-aluno e entre aluno-aluno via relação presencial, essencial no processo ensino-aprendizagem (CLARO, 2018). Do mesmo modo, não se pode esquecer que o EaD exige uma enorme autonomia por parte do aluno em relação à sua própria aprendizagem e às atividades a serem desenvolvidas, bem como um compromisso em dedicar um tempo cotidiano para os estudos a distância, já que ele não se encontra sob a supervisão presencial do professor. Será que o aluno da escola pública está preparado para assumir essa postura?

No que diz respeito às transformações citadas por Moran (2013) e Prensky (2012), inclusive a da adoção do EaD, faz-se imperativo evocar alguns desafios que permeiam o contexto da maioria das escolas públicas no Brasil e que podem dificultar essas mudanças: falta de dispositivos por meio dos quais o aluno possa acessar a

rede; falta de conexão à *internet* ou, quando há, com funcionamento precário e baixíssima velocidade; falta de domínio técnico ou pedagógico do professor referente ao uso das tecnologias, o que o impede de inseri-las na sua aula ou de realizar atividades a distância via tecnologias digitais etc.

Além destes óbices, cabe ressaltar que a escola vive um constante paradoxo: vê-se frente à inevitabilidade de inserir as tecnologias no processo ensino-aprendizagem e de proporcionar ambientes e situações de aprendizagem que favoreçam o uso inventivo e crítico dessas tecnologias, mas sua integração ao fazer do professor ainda permanece um desafio para muitos educadores, de História e de outras disciplinas, que não se veem preparados técnica nem pedagogicamente para essa tarefa e que, por isso, continuam excluindo-as de sua prática docente, tornando a aula desinteressante, descontextualizada e sem vínculo com a vida do aluno, vivenciando-se o que Caimi (2013, p. 31) designa de um dos principais desafios da escola e da história escolar em tempos de obesidade informativa: “aproximar-se da vida, de modo que os jovens aprendam para além das tarefas escolares”.

Dessa forma, o ensino de História não pode se limitar ao livro didático e a relatos de heróis enaltecidos por suas ações, mas a fatos construídos cotidianamente pelos vários atores sociais. Na sala de aula, a exploração do contexto histórico de letras de músicas tocadas em rádio, ou mesmo a produção de um programa de rádio *on-line*; discussão sobre filme, programa ou documentário exibido na TV; pesquisa, análise ou divulgação de imagens e documentos históricos em sites especializados; visita a museus virtuais, observando as escolhas e intencionalidades do que está exposto e do que foi silenciado; uso de simulações de fatos históricos no computador; produção de um curta usando a filmadora digital ou o

celular; criação de um *blog* a partir de um tema histórico, dentre outras, são formas atraentes, motivadoras, interativas e autorais de o professor ensinar História com a mediação das tecnologias digitais. Essas novas abordagens no ensino conduzem à autonomia e protagonismo do aluno, objetivos de uma escola digital e socialmente incluída. Essa escola requer educadores em constante formação, capazes de inovar e de ousar.

Bittencourt (2011) reforça a relevância do uso das tecnologias no ensino de História, afirmando haver um compromisso pedagógico em inseri-las, seja em razão da sua intensa presença na vida social e identificação das atuais gerações com elas, seja porque, para ela, tanto o conteúdo histórico quanto o modo como esse conteúdo chega até o aluno devem ser objeto de estudo na sala de aula, de forma que o ensino dessa disciplina não seja alienado ou meramente informativo. Nesse sentido, enfatiza a necessidade do cuidado com a leitura dos meios de comunicação e o uso da informática, para que se propicie a análise crítica tanto das informações advindas dos suportes de comunicação quanto deles mesmos, para estimular práticas de uso não alienado.

No contexto da cibercultura, não há mais espaço para um ensino unidirecional e verticalizado. Urge formar para a autonomia, democracia e cidadania, ajudando a desenvolver nos jovens uma mentalidade crítica, que respeite a heterogeneidade (MARTÍN-BARBEIRO, 2000). Mas, como atesta Martín-Barbeiro (2000), só se aprende a ser democrático em escolas que veem a diferença como riqueza e que respeitam o direito de seus cidadãos se expressarem, bem como só se constrói cidadania ensinando os alunos “a ler o mundo de maneira cidadã” (p. 60).

Conclui-se, por conseguinte, que há necessidade de uma escola aberta à diversidade, com um novo modelo de comunicação,

multidirecional e descentralizado, de todos para todos, que defenda o uso criativo, colaborativo e crítico das tecnologias digitais, voltado à inclusão digital de seus alunos, um espaço em que as pessoas possam pensar “com sua cabeça e não com as ideias que circulam ao seu redor” (MARTÍN-BARBEIRO, 2000, p. 60).

CAPÍTULO 3

USOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MOSSORÓ/RN COMO VIA PARA A INCLUSÃO DIGITAL

Problematizar a inclusão digital a partir dos usos que o professor de História faz das tecnologias digitais significa promover reflexões sobre a inserção desses artefatos na sala de aula, a fim de proporcionar aos professores alternativas para sua utilização crítica, de modo a suprir a exigência de se formar sujeitos capazes de agir, com criticidade, sobre os problemas que vivenciam, solucionando-os.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa realizada com os professores de História de Mossoró/RN, aqui discutidos, apresentam relevante contribuição social para a temática das tecnologias no ensino de História e da inclusão digital, no que concerne tanto ao desenvolvimento teórico quanto metodológico desses temas, haja vista defender a necessidade de uma inserção crítica, autoral e reflexiva dos artefatos digitais na sala de aula dessa disciplina para que a inclusão digital e social dos alunos se efetive, tornando-os sujeitos da História.

A análise de dados provenientes de pesquisas qualitativas não pode ser realizada da mesma forma que aquela advinda de

pesquisas quantitativas, uma vez que essas últimas empregam, dentre outros, softwares estatísticos. Para Gomes (2016, p. 72), a análise e interpretação de dados na perspectiva de uma pesquisa qualitativa, como a ora discutida, tem como foco explorar o “conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar”.

Ao abordar a análise de conteúdo, conjunto de técnicas de análise das comunicações realizadas no âmbito do estudo relatado nesta obra, Gomes (2016, p. 76) aduz ser possível descobrir, por meio dela, o que está “por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. É, portanto, buscando desvelar os discursos e atitudes dos professores colaboradores e o oculto por trás deles acerca do uso pedagógico das tecnologias digitais que a análise de conteúdo foi utilizada na análise dos dados construídos via entrevistas e observações realizadas na investigação ora discutida.

Todo o processo de análise dos dados foi realizado segundo o aporte metodológico de Bardin (2016), articulando-se o material analisado – depoimentos dos entrevistados e anotações do diário de campo – com a questão da pesquisa, seus objetivos e a base teórica nela adotada. Ante o exposto, pode-se afirmar que as técnicas selecionadas para realizar a pesquisa e analisar os dados, ainda que não tenham conseguido explicar o fenômeno estudado em sua totalidade, deram conta de apresentá-lo de forma mais ampla possível e em sua dinamicidade.

Impende destacar que houve um rigoroso cuidado em não ferir a ética que deve envolver a pesquisa acadêmica, na intenção de não colocar em risco os sujeitos envolvidos, preservando-se, como bem assevera Minayo (2016), sua autonomia em participar, ou não, do estudo, e assegurando, ao mesmo tempo, seu anonimato.

to. Nessa vertente, com vistas a resguardar a identidade dos sujeitos colaboradores, todos receberam nomes fictícios (Jesus; Jane; Mara) e as escolas onde lecionam não foram identificadas no texto.

A partir da análise dos dados obtidos junto aos sujeitos da pesquisa – três professores de História da rede estadual e municipal de ensino de Mossoró/RN –, emergiram quatro categorias de análise e suas respectivas subcategorias, visualizadas no quadro abaixo, que se entrelaçam com as categorias conceituais abordadas nesse estudo (Ensino de História, Tecnologias digitais e Inclusão digital).

Quadro 1 – Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Perfil do professor de História	Idade; Tempo de magistério; Modalidades de ensino com que trabalha; Formação inicial e continuada para a inserção da tecnologia nas aulas; Usos das tecnologias; Postura em face da tecnologia; Percepção acerca de si enquanto professor da era digital.
Tecnologias na sala de aula de História	Tecnologias utilizadas; Percepção do professor acerca do conceito de tecnologia; Dificuldades de uso; Frequência/infrequência de uso; Percepção do papel das tecnologias e da internet no ensino de História; Benefícios das tecnologias para o ensino de História.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Formas e finalidades do uso das tecnologias digitais	Tipo de atividade desenvolvida; Organização das atividades desenvolvidas com o uso das tecnologias; Finalidades de uso.
Tecnologia e inclusão digital	Tecnologia como elemento da cultura; Papel do professor e do aluno ao usar tecnologias; Papel das tecnologias para um ensino de História crítico; Percepção do professor acerca da noção de inclusão digital; Contribuição das tecnologias digitais e do ciberespaço para a inclusão digital e a formação cidadã do aluno. Recursos do Portal de História; Sugestões de uso dos recursos do Portal de História.

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

A discussão a seguir dar-se-á com base nessas categorias e suas respectivas subcategorias.

PERFIL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Com base na análise dos dados obtidos, foi possível concluir que dois dos professores pesquisados podem ser denominados de nativos digitais (PRENSKY, 2001), pois, nascidos no fim da década de 1980 (Mara) e na década de 1990 (Jane), cresceram imersos nas tecnologias digitais, tendo como partes integrais de suas vidas computador, *internet*, celular, *e-mail* e mensageiros instantâneos, enquanto o terceiro pesquisado (Jesus), nascido na

década de 1970, é considerado imigrante digital, por não ter nascido nesse meio.

Quanto ao tempo de serviço na docência, Jesus possui dezoito anos de magistério, enquanto Mara leciona há quatro anos e Jane, há sete anos. Jesus e Jane lecionam na rede estadual, tanto nas séries finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio; Mara, por sua vez, é professora das séries finais do Ensino Fundamental da rede municipal. Apesar desses fatores (idade e tempo de magistério) poderem influenciar no modo como esses professores usam as tecnologias, pois o nativo digital, familiarizado com a cultura digital, está mais aberto a inseri-la em seu fazer docente, enquanto o imigrante é, em geral, mais propenso a rejeitá-la, às vezes até pela falta de domínio técnico, não é o que atestam os dados analisados. O professor mais experiente e nascido antes da explosão da *internet*, o imigrante digital, demonstra ser mais voraz, no sentido de buscar diversificar suas aulas via uso das tecnologias, enquanto os considerados nativos digitais estão, como eles mesmos afirmam, iniciando a jornada rumo à inserção das TDIC nas aulas de História.

Quando indagados se se identificam como professores da era digital, os pesquisados consideraram o uso que fazem das tecnologias limitado, reconhecendo, assim, a necessidade de aprender mais, para inseri-las nas aulas. Um dos entrevistados manifestou que alguns professores, muitas vezes, por vergonha, deixam de buscar aprender, pois sempre é esperado que saibam tudo:

Eu acho assim: eu tento. Mas, eu não me acho ainda ... Eu acho que tem muita coisa que eu ainda preciso dominar. Mas também já consegui avançar em muita coisa, pela curiosidade, pela não vergonha em perguntar. Porque eu acho que hoje em dia uma parcela signi-

ficativa de professores me parece ser assim: ‘ah, eu sou professor, então eu deveria saber’, aí tem vergonha de perguntar. Eu, eu vou e pergunto. (JESUS, 28/03/2019).

Ainda não. Me sinto ainda muito verde para dizer que tenho um domínio, principalmente pedagógico. Eu posso até saber usar, mas o domínio pedagógico para usar com os alunos, acho que ainda tenho que me formar melhor. (JANE, 29/03/2019).

No primeiro excerto, percebe-se, no relato de Jesus, uma visão acerca da postura do professor mais condizente com a cultura digital, aberta ao novo, sempre buscando aprender, em contraste com a concepção tradicional de ensino, em que se acredita ser o professor alguém que já sabe tudo. No entanto, o contexto mudou e, com a tecnologia, os alunos tornaram-se autores de sua própria aprendizagem, tendo o professor um papel intelectual, o de fornecer “aos alunos contexto, assegurando qualidade e ajuda individualizada” (PRENSKY, 2010, p. 203). Bonilla e Souza (2011), de forma pertinente, discordam dessa forma de pensar os papéis do professor e do aluno, asseverando ser este um modelo metodológico liberal, inadequado, portanto, para a inclusão digital que conduz à cidadania. Para estas autoras, nos ambientes de aprendizagem, pesquisa e construção do conhecimento da cultura digital, o professor não é mais aquele que ensina, tampouco os alunos aqueles que aprendem; há uma alternância constante de foco, ambos se tornando sujeitos de aprendizagens, construtores e coautores de conhecimento, postura que condiz plenamente com a ideia de um ensino multidirecional, efetivado em uma relação dialógica.

Ainda que não se sintam professores da chamada era digital, quanto ao acesso às tecnologias, os pesquisados afirmaram ter,

em casa, computador, *internet* e celular e usar a rede todos os dias, em média, de duas a três (Jesus e Mara) ou cinco horas (Jane) para acessar redes sociais, se informar ou pesquisar. Impende lembrar que, como foi reiteradas vezes mencionado ao longo desse texto, apesar de o acesso às tecnologias e seu domínio técnico serem pressupostos da inclusão digital, eles não são suficientes para propiciá-la (BONILLA; PRETTO, 2011; BONILLA; OLIVEIRA, 2011; LEMOS, 2011). Nesse sentido, Bonilla e Pretto (2011, p. 11) reconhecem ser a *internet* um relevante meio de acesso à informação, mas defendem que seu uso seja “acompanhado de um fortalecimento da produção cultural e científica”, para que “o diálogo entre o local e o universal ganhe uma dimensão igualitária e ampla e a escola insira-se nesse processo de forma autoral e ativista” (p. 11). Portanto, para que a escola possa assumir um papel de produtor de informação e conhecimento na rede, é preciso que seus professores e alunos sejam autores e não meros consumidores do conteúdo que nela circula.

Nesse sentido, os professores pesquisados, ao serem perguntados se já haviam criado na rede algum material educativo (*blog*, vídeo, grupo no *WhatsApp* ou *Facebook*), para fins pedagógicos, relataram que nunca, embora tenham participado de grupos criados por alunos. Jane (29/03/2019) chegou a admitir ter criado um grupo no *Facebook*, apesar de tê-lo deixado fechado, com medo de não dar conta ou não ter tempo de administrá-lo.

No que concerne à formação continuada para o uso pedagógico das TDIC, embora haja oferta de cursos voltados à inserção das tecnologias digitais na sala de aula, apenas dois dos três professores já participaram de cursos, enquanto o terceiro iniciou uma formação, mas não concluiu. Os três lamentaram ainda não terem recebido, na graduação, preparação alguma para o uso pedagógi-

co das tecnologias, o que reflete o descompasso entre os cursos de licenciatura, que supostamente deveriam preparar o professor para o exercício da sala de aula, e a prática docente. Coscarelli (2009) enfatiza a necessidade de que o professor se aproprie das ferramentas que o computador e suas redes disponibilizam, para fazer bom uso delas. Almeida (2005) segue a mesma linha, defendendo a necessidade de formação continuada para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

A esse respeito, é preciso considerar os variados desafios por que passam os profissionais da educação: carga diária dupla ou tripla de trabalho e falta de estímulo à capacitação, já que o Plano de Cargos, Carreiras e Salários, embora exista formalmente, nem sempre é efetivado, a exemplo da rede estadual do Rio Grande do Norte. Ademais, as más condições estruturais da maioria das escolas públicas da rede estadual e municipal de Mossoró/RN, no que se refere às tecnologias e *internet*, também não estimulam a busca por formação continuada para a incorporação desses artefatos na sala de aula.

TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA DE HISTÓRIA

Para Bonilla (2009), a escola, além de ser um espaço pedagógico mobilizador das aprendizagens dos alunos, também é constituidora da cultura digital, por meio dos seus espaços tecnológicos. Imbricada com a vida, a comunidade, o trabalho e a cultura, a escola consiste em um “espaço de inserção dos jovens na cultura de seu tempo - e o tempo contemporâneo está marcado pelos processos digitais” (BONILLA, 2009, p. 186), ocasionados pela intensa presença das tecnologias na vida das pessoas, especialmente

a *internet*. No decorrer deste estudo, muito se tem falado acerca de tecnologia. No entanto, impende discutir como os pesquisados concebem esse termo.

Na narrativa dos entrevistados, a concepção de tecnologia tende para o aspecto instrumental do conceito, já que a veem somente como um recurso capaz de facilitar a vida humana, embora citem também o acesso à informação e ao mundo como alguns dos seus fins. Jane, em uma visão mais crítica, considera as tecnologias “tudo aquilo que [...] amplia a nossa ação dentro de uma realidade”, inserindo-se aí os usos, os processos advindos da inteligência humana, aproximando-se, assim, do conceito de Kenski (2012). Em uma visão mais plena de tecnologia, pode-se dizer que ela serve para potencializar a ação do homem na busca por melhorar seu entorno.

Com relação ao que seria uma tecnologia adequada ou boa para o ensino de História, Jane considera adequada aquela que se adapta à faixa etária do aluno e é pertinente ao assunto abordado na aula. Segundo Jesus (28/03/2019), para a tecnologia ser boa, deve ser viável e o professor deve saber como usá-la. Por isso, em harmonia com o pensamento de Lévy (1999), para quem não há tecnologia boa nem má, pois isto depende de seus usos, contextos e pontos de vista, Jesus diz que “não há tecnologia boa ou ruim, porque vai depender do uso que se dá a ela”. Mara (28/03/2019), por sua vez, afirmou que as “melhores tecnologias hoje são as que possibilitam o acesso à internet”, a despeito de quase não fazer uso da rede em suas aulas.

Diante da questão sobre a inserção das tecnologias nas aulas, Mara respondeu: “Uso pouco. Estou começando a usar mais agora, por causa da pesquisa”. Jesus admitiu utilizar, com exceção da *internet*: “*Internet*, não, porque a gente sempre teve dificuldade com relação a ela”. É fundamental e gratificante apontar a relevân-

cia de tal pesquisa para promover a reflexão, e eventual melhoria, da prática dos investigados, conforme depoimento dos próprios pesquisados. Além de Mara, Jane também revelou algumas vezes que esta pesquisa estava fazendo-a refletir sobre seu papel como professora, sua forma de ensinar, o desejo de melhorar, as dificuldades intrínsecas à profissão, especialmente quanto a inserir as tecnologias digitais no seu cotidiano de sala de aula.

Os artefatos digitais mais utilizados pelos pesquisados e com os quais disseram se sentir mais seguros para usar são *notebook*, projetor multimídia ou computador interativo e vídeo, por já sabermos como manuseá-los, fato corroborado ao relatarmos que sentem dificuldade de trabalhar com a lousa digital e o *tablet*, por não terem o domínio técnico. Mara relatou: “uso mais o projetor multimídia e o computador. A *internet*, nem tanto, porque já levo os vídeos prontos, devido à dificuldade do acesso. Mas, passo pesquisa para eles fazerem em casa usando a rede”. O uso da *internet*, portanto, só é feito algumas vezes e como atividade a distância, confirmando-se a exclusão do ciberespaço e suas ferramentas informacionais e comunicacionais da sala de aula de História, o que, por si só, já implica exclusão dos processos políticos, econômicos, culturais e sociais que ali ocorrem.

Outra questão que chama a atenção é o fato de os professores pesquisados utilizarem mais os artefatos que sabem manipular, reafirmando a relevância do acesso e do domínio técnico como requisitos para a inclusão digital, embora apenas eles não garantam o uso crítico e autoral das tecnologias e, por conseguinte, a inclusão social (LEMOS, 2011).

Nessa vertente, Jesus expressa a importância do domínio técnico conjugado ao uso consciente, a um planejamento, a um fim: “Se for usar, tem que, além de um certo domínio, ter uma

ideia de para que eu vou usar e não só usar por usar”. Além das tecnologias citadas, os professores admitiram usar em suas aulas de História o *Google Earth* já instalado no computador interativo, mapas, charges, trechos de filmes, música, textos e recortes de textos de jornais e revistas, TV e câmera fotográfica. Apesar das inúmeras vantagens dos jogos digitais no ensino de História, como a abordagem atraente de temáticas históricas (ARRUDA, 2014; GIACOMONI; PEREIRA, 2013), somente Jesus afirmou já ter utilizado jogos em suas aulas. Jane e Mara alegaram, como razões para a ausência dos jogos digitais nas aulas, a falta de preparo e de tempo para se familiarizar com o jogo e planejar a aula.

A partir dos dados analisados, foi possível inferir que os pesquisados ainda não atuam, efetivamente, no sentido de tornar as escolas públicas onde lecionam espaços de inserção da cultura digital, haja vista ser reduzido o uso que fazem das tecnologias digitais, notadamente da *internet*, na aula de História. Esse uso incipiente da *internet* não contribui para a plena inclusão digital e a consequente inclusão social dos alunos de História, tendo em vista a potencialidade do ciberespaço para a concretização do exercício da cidadania, visto constituir atualmente uma relevante forma de acesso a diferentes fontes de informação, interação, produção e distribuição de conteúdo (BONILLA; PRETTO, 2011). Em arremate, sem o acesso à informação que circula na rede, o indivíduo não está incluído socialmente e, conseqüentemente, não exerce com plenitude sua cidadania (ARAÚJO, 1999).

Quanto à razão de não usarem a *internet*, os pesquisados enumeraram o funcionamento precário ou a inexistência do laboratório de informática das escolas e a conexão lenta: “Não uso a internet, por razões estruturais, já que é lenta, e o laboratório de informática da escola não funciona. Na outra escola, não há labo-

ratório” (JESUS, 28/03/2019). Justificando o não uso das tecnologias móveis, especialmente do *smartphone*, como alternativa para inserir os recursos da rede na aula, afirmaram que nem todos os alunos possuem celular e, entre os que possuem, alguns não têm *internet* em seus aparelhos.

Apesar desses óbices, os pesquisados não desistem, buscando alternativas para superá-los, seja realizando cotas entre os docentes para pagar uma conexão à *internet* melhor e mais rápida, seja baixando em casa os materiais que querem usar nas aulas: “A *internet* que o Estado disponibiliza não é boa, e a gente tenta cotizar para ter uma *internet* melhor, mas mesmo assim, até hoje, não consegui utilizar na sala com os alunos” (JESUS, 28/03/2019). Entretanto, percebe-se, implícito nos relatos dos entrevistados, um sentimento de frustração quando planejam uma aula com tecnologias e, em razão de alguma dificuldade, não conseguem ministrá-la.

Indagados se os recursos digitais, acessíveis via *internet*, podem potencializar o ensino de História, os entrevistados asseveraram que sim, embora Jesus tenha reiterado a falta de estrutura das escolas públicas para propiciar uma conexão otimizada da rede e seu uso acrítico quando a tarefa envolve pesquisa, pois muitos alunos se limitam ao Ctrl+C/Ctrl+V, ou seja, a copiar/colar o que encontram nos *sites*, sendo seu único trabalho, como aduz Selva Fonseca (2010, p. 9) “imprimir o texto e entregar ao professor”. Ela assevera que é preciso orientar, acompanhar, discutir e avaliar em todas as fases, da problematização à publicização dos resultados, os projetos de trabalho que envolvem pesquisa. Jane afirma que essa potencialização dos artefatos virtuais na aula de História ocorre, entre outras formas, via ampliação da “questão do raciocínio histórico, no sentido de os alunos terem a oportunidade de construir uma compreensão, por exemplo, de um fato histórico, de uma for-

ma muito mais dinâmica e leve, não no sentido de memorizar, mas no sentido de se relacionar com o conteúdo”.

Além da ampliação do raciocínio histórico, os professores entrevistados conseguem divisar outras vantagens do uso das tecnologias digitais no ensino de História. Mara, por exemplo, cita as diversas fontes contidas na rede, que podem enriquecer as aulas, melhoria no rendimento dos alunos, colaboração entre os alunos, estímulo à autoria e criticidade (em menor grau do que os outros itens citados), aumento da motivação e interesse pela aula. Essa professora também faz referência ao aspecto convergente, multimodal, da tecnologia, a exemplo do vídeo que reúne em si várias mídias (gráfico, mapa, imagem, som, texto etc.), o que o torna bem mais interessante do que a mera exposição oral do professor, facilitando a compreensão do conhecimento histórico.

Motivação e atração para o aluno são vantagens citadas pelos três professores em várias falas: “As tecnologias dinamizam a sala de aula, porque há dias em que a aula pode parecer um pouco chata, aí a gente traz algo mais interessante para o aluno e ele acaba atraído” (JANE, 29/03/2019); “Facilitam a compreensão do conteúdo, motivam e acabam mexendo no cotidiano da aula, tornando-a mais atraente” (JESUS, 28/03/2019). Jane (29/03/2019) coloca, ainda, que os artefatos digitais servem para facilitar o trabalho docente: “Eu diria que também seria até facilitar o meu trabalho pedagógico; realmente, a tecnologia facilita o trabalho pedagógico. No sentido de eu conseguir atingir esse conteúdo de uma forma mais prática e objetiva, pois às vezes, só a gente falando não vai no cerne da questão”.

Essas falas associam o uso das tecnologias apenas com a ação pedagógica do professor, como um recurso para dinamizar a aula, sem fazer referência à formação crítica do aluno. Manifes-

tam, por conseguinte, uma visão tecnicista da tecnologia, como se seu único fim fosse tornar a aula atrativa para o aluno, motivando-o. Não se pode esquecer, porém, que a inclusão digital só ocorre quando o indivíduo usa as tecnologias para exercitar plenamente sua cidadania e não somente por meio do acesso a computadores e *internet*. Logo, para a plena inclusão digital, cabe pensar a “formação global do indivíduo para a inclusão social” (LEMOS, 2011, p. 16), ultrapassando o teor meramente tecnicista.

Malgrado essa percepção de tecnologia como mero instrumento, os entrevistados ressaltam que seus benefícios dependem da forma como será usada pelo professor, isto é, do que os alunos irão fazer com ela. Para eles, é preciso ter claro o objetivo pedagógico e planejar bem a atividade a ser realizada com as tecnologias.

Inquiridos acerca de como as tecnologias podem ajudar a combater a imagem que a História tem de disciplina memorística, verbalista e expositiva, o que a torna desinteressante e cansativa para o aluno (CAIMI, 2013), Jane (29/03/2019) afirmou que, “com as tecnologias, o aluno sai de sua zona de conforto, de ou só ouvir o que estou falando ou achar que se decorar aquela frase do livro, já aprendeu”. Destacou também o estímulo à interdisciplinaridade, com a qual o aluno “aprende a relacionar o conteúdo com conhecimentos de outras disciplinas, compreendendo que tudo está interligado”.

A formação crítica e reflexiva do aluno, por intermédio do uso da tecnologia, é outra forma de combate ao ensino transmissivista de História, como comprova o excerto abaixo:

A possibilidade que ela, a tecnologia, dá, por exemplo, de expor vídeos, acho que ajuda nesse sentido. A própria charge, ou a imagem mesmo; às vezes, eu gosto de pedir

para fazerem a leitura da imagem. Coloco a imagem lá e isso já foge daquela coisa só falando. Uma vez eu estava abordando a Independência do Brasil e coloquei aquele quadro famoso de D. Pedro com a espada na mão e a gente foi fazendo a leitura de cada coisa ali: onde é que estava o povo ali, quem eles enxergavam naquele quadro e, à medida que eles encontravam a resposta, fazíamos o debate. As tecnologias ajudam a fazer o aluno participar mais, a trazê-lo para o debate. (JESUS, 28/03/2019).

Além do exemplo narrado no excerto acima, de que forma os professores usam as tecnologias digitais, ou seja, que atividades desenvolvem com elas em suas aulas? E com que finalidade? Estas são as questões a serem discutidas a seguir.

TECNOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: FORMAS E FINALIDADES DOS USOS

Kenski (2012), entre outros, afirma que usar as tecnologias na sala de aula exige novas abordagens. Consoante os dados analisados, os professores pesquisados usam as tecnologias digitais para: elaborar esquemas e resumos; ler e debater textos, charges, fotos, quadros ou imagens; produzir e expor charges; criar paródias, vídeos e apresentações em *slides*; exibir *slides*, filmes, documentários e vídeos; cotejar vídeos, filmes ou textos, originados de fontes diferentes, abordando o mesmo tema; analisar mapas e documentos históricos; apresentar seminários a partir da leitura de textos ou recortes de textos; expor fotos, por exemplo, do bairro, trabalhando a história local. A pesquisa é a única atividade realizada usando a *internet* e sempre a distância, não havendo, nesse caso, junção do presencial com o virtual, como advoga Moran (2013).

Esses usos fazem do aluno consumidor e autor no uso das tecnologias digitais, pois ele, ao usar as tecnologias, produz, debate, opina, cria, pesquisa e compartilha conteúdo e informação, presencialmente, com seus colegas. Está, portanto, ainda que localmente, sendo produtor de conhecimento (BONILLA; PRETTO, 2011), posicionando-se frente ao seu grupo social, e participando, como sujeito, de sua história (ARRUDA, 2013), conforme excerto abaixo:

Os textos que os alunos debateram foram retirados de jornais e revistas e eram sobre o tema que estava sendo trabalhado. Se eu não me engano, era sobre a Proclamação da República. Aí, eu dividi o tema em vários subtemas e distribuí com os grupos: a crise militar, a crise entre o império e os militares, a crise entre a igreja, os militares e o império e a crise entre os fazendeiros, proprietários de escravos e o império. Eles leram, debateram, fizeram um resumo e apresentaram, em forma de charge. Depois, perguntei se podia expor as charges e eles gostaram da ideia [...]. (JESUS, 28/03/2019).

No que concerne aos usos dos artefatos digitais, Moran (2013) sugere algumas possibilidades que podem, se bem desenvolvidas, favorecer o processo de inclusão digital do aluno, enfatizando os recursos do ciberespaço e o aspecto autoral no uso desses artefatos. Dentre elas, ele aconselha que os recursos digitais sejam usados como apoio à pesquisa; meio de comunicação entre professor-aluno e aluno-alunos, para integrar grupos dentro e fora da turma; para compartilhar textos em rede; publicar página na *web* com ferramentas de pesquisa e comunicação; criar *podcasts* com entrevistas e depoimentos; produzir *blogs* com temáticas e narrativas históricas; construir mapas conceituais; desenvolver e divulgar projetos; produzir

colaborativamente textos, usando o *Wiki* ou *Google Docs*, por exemplo; criar vídeos para ilustrar temas complexos; e, por fim, para interagir nas redes sociais. Essas formas de usar as TDIC não estão presentes nos relatos dos sujeitos deste estudo, exceto o uso da rede, em atividade a distância, para pesquisar, como já mencionado.

O uso interdisciplinar e planejado das tecnologias foi um ponto defendido por todos os sujeitos da pesquisa. Além disso, o estímulo ao trabalho colaborativo, por meio do agrupamento dos alunos, também foi citado, por ajudar no compartilhamento e superação das dificuldades individuais. Em conformidade com os dados construídos nas observações, as tecnologias utilizadas durante as aulas foram adequadas ao nível da turma e à faixa etária dos alunos, além de estarem em harmonia com os conteúdos trabalhados, características de tecnologias consideradas boas, na concepção dos investigados.

Embora as formas de uso das tecnologias estimulem, ainda que de modo limitado, a formação crítica, reflexiva e autoral do aluno, o fato de a *internet* e suas ferramentas informacionais, comunicacionais e interacionais não serem inseridas nas aulas, ressalvado o uso da pesquisa a distância, impedindo o aluno de participar autônoma e ativamente das trocas culturais, sociais e cognitivas que ocorrem local e globalmente (LEMOS, 2011), permite afirmar que a inclusão digital do aluno de História das escolas estaduais e municipais de Mossoró/RN está ocorrendo, sim, porém de modo parcial.

Com relação às finalidades de uso dos artefatos, os relatos apontam que as tecnologias são usadas com o propósito de iniciar ou estimular o debate na sala. Entretanto, percebe-se uma forte tendência por parte dos pesquisados em direcionar o objetivo desse uso, especialmente da música e do vídeo, apenas para a ilustração ou reforço de conteúdo, conforme relato de Jesus (28/03/2019):

Uma aluna me disse uma vez que tinha muita dificuldade em História e que gostou muito da minha aula, pois, além do que eu falava em aula, o que eu mostrava em vídeo reforçava aquilo que eu explicava e ela entendia melhor. O vídeo contribui nesse sentido aí, de reforçar o conteúdo.

Especificamente no que concerne à internet e fins do seu uso nas aulas de História, os investigados afirmaram que os alunos usam apenas para a realização de pesquisas a distância sobre temas trabalhados nas aulas. Quanto a eles, como profissionais, utilizam a rede para pesquisar conteúdos e recursos de História, bem como formas de usá-los. Segundo eles, essa busca é feita, em regra, em portais educativos de História e no *YouTube*, sendo o alvo *slides* prontos, vídeos, charges, banco de questões de prova e imagens para usar nas aulas ou inserir em *slides*, o que denota uma postura de receptor por parte dos professores no uso dos artefatos digitais do ciberespaço, já que não utilizam a *internet* para compartilhar suas próprias produções, por exemplo. Desse modo, a postura crítica a ser adotada frente às tecnologias e seus usos, advogada por Mattelart (2002), Arruda (2013), Bittencourt (2011) e Setton (2010), entre outros, fica em segundo plano. É possível que a forma como o professor de História utiliza as tecnologias em suas aulas seja um reflexo dessa postura como consumidor no uso dos artefatos digitais.

Diante do discutido, pode-se identificar de que forma e para que fins os professores de História das escolas públicas estaduais e municipais de Mossoró/RN usam as tecnologias digitais. Essas formas contribuem para a formação crítica do aluno, ou seja, favorecem efetivamente sua inclusão digital e social?

TECNOLOGIA E INCLUSÃO DIGITAL

Fonseca (2010), ao tratar da intencionalidade educativa subjacente ao ensino de História, alega que as escolhas teóricas e metodológicas dos professores estão intimamente ligadas às suas posições políticas, de modo que “a história ensinada é sempre fruto de uma seleção, de um ‘recorte’ temporal, histórico. As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente” (FONSECA, 2010, p. 2), sendo o passado tal qual se conhece condicionado pela visão de quem o recortou para registrá-lo, a partir do seu presente.

Direcionando o olhar para as tecnologias, os pesquisados acreditam serem elas manifestações da cultura, refletindo o contexto social e as intenções de seus criadores, com vistas a influenciar seus usuários. Para Jesus (28/03/2019), “nada é neutro, tudo o que é criado para o público, tem uma intenção”, em especial as tecnologias, visão compartilhada por Lévy (1999). Arruda (2013, p. 38) cita como exemplo o ciberespaço que, por ser criado pelo homem, é “permeado de seus paradoxos, contradições e relações de poder”. Acerca do tema, Mara (28/03/2019) relata:

O livro que li agora, *A galáxia da internet*, de Castells, fala da cultura digital, da origem dessa cultura, fruto da elite intelectual dos hackers, da economia e das comunidades virtuais. E diz que a *internet*, em primeiro plano, é fruto da cultura de quem a criou. Os criadores criam segundo os seus valores; criam, usam e adaptam a *internet* a sua própria carga cultural; os usuários, que não são os criadores, já recebem essa *internet* padronizada de acordo com as intenções de quem criou. Eu concordo com essa visão de Castells, mas também acredito que cada um faz

uso de acordo com seus próprios interesses. Cada um vai ter um jeito diferente de usar, conforme seu objetivo. Mas, quem cria, cria conforme as necessidades de mercado, as exigências do consumidor.

Apesar de perceber a subjetividade das tecnologias, nota-se no relato dessa professora que ela, assim como Castells (2002), rejeita o determinismo tecnológico, admitindo uma certa liberdade de o usuário se deixar, ou não, influenciar por essa ideologia subjacente às tecnologias. Isso também significa que, com essa compreensão das intencionalidades que marcam os artefatos digitais, essa professora, ao inserir as TDIC em suas aulas de História, está preparada para estimular seu aluno a questionar, debater e criticar os conteúdos e informações que nelas circulam, contribuindo, assim, para sua inclusão digital e consequente inclusão social.

Se a História ensinada resulta da escolha de recortes realizada por um dado sujeito social e historicamente situado, é importante que a sala de aula se torne um espaço de crítica, de discussão, de reflexão, de modo que os alunos percebam que eles também fazem parte do elenco da História. Para isso, é essencial que o professor de História se conscientize de sua “responsabilidade social perante os alunos, preocupando-se em ajudá-los a compreender e [...] a melhorar o mundo em que vivem” (PINSKY; PINSKY, 2018, p. 22). Nesse sentido, as tecnologias, embora também imbuídas de subjetividades, podem ajudar imensamente.

De igual modo, os docentes, por meio da adoção de uma concepção de inclusão digital condizente com essa responsabilidade social de que Pinsky e Pinsky (2018) falam. Contudo, os dados analisados revelaram que dois dos três professores pesquisados possuem uma concepção de inclusão digital fortemente instrumental. Ante a pergunta acerca do que seria inclusão digital, dois dos três

entrevistados responderam: “Me vem à cabeça dar o acesso; oportunizar o acesso dos alunos às tecnologias, independentemente das suas limitações” (JANE, 29/03/2019); “Seria dar mais o acesso, porque quando eles têm o acesso, eles desenvolvem mais rapidamente a prática do uso, a técnica. Como professora, seria permitir que eles tenham o acesso às tecnologias que, muitas vezes, não têm em casa” (MARA, 28/03/2019). Percebe-se, em suas falas, que incluir digitalmente consiste unicamente em disponibilizar tecnologias, possibilitando o acesso e o domínio técnico.

No que concerne ao terceiro entrevistado, porém, já se divisa uma diferença significativa em relação à concepção de inclusão digital:

Hoje em dia, eu acho que a inclusão ainda está muito voltada em proporcionar o acesso à tecnologia. Não é só o acesso, porém, mas também a compreensão daquilo que ele vai querer fazer com ela, do uso dela. Não é só o acesso, apesar de eu acreditar que ainda não é todo mundo que tenha, não. A inclusão é o acesso qualificado, um acesso consciente, em que os alunos saibam o que estão fazendo, pois se vê muito aluno em sala de aula com celular, mas o que está fazendo? (JESUS, 28/03/2019).

Para esse professor, incluir vai além do mero acesso e domínio técnico, pois implica usar de modo consciente as tecnologias, embora ainda não signifique um uso em que o aluno seja produtor e distribuidor de conteúdo (LEMOS, 2011).

Os pesquisados admitem que, ao realizarem alguma atividade com o uso das tecnologias, o papel do aluno é mais de consumidor das informações e conteúdos por elas veiculados do que de autor. Reconhecem, porém, a necessidade de o professor oportu-

tunizar espaços de produção na aula. Mara, que atua somente nas séries finais do Ensino Fundamental, associa a postura de receptor dos alunos a essa modalidade de ensino, afirmando que ainda lhes falta nessa fase criticidade e autonomia e que eles são incapazes de problematizar as informações que acessam.

A BNCC (BRASIL, 2018), na parte relativa ao Ensino Fundamental, em contraposição a essa visão, defende o fortalecimento da autonomia dos alunos, via oferta de condições e instrumentos que lhes possibilitem o acesso e a interação crítica com conhecimentos e fontes de informação diversificados. Neste documento, é destacada a importância de a escola estimular a reflexão, a análise aprofundada e a criticidade em relação tanto ao conteúdo como às várias ofertas midiáticas e digitais, bem como educar para usos mais democráticos das tecnologias e uma participação mais consciente na cultura digital.

Segundo os dados analisados, a despeito dessa concepção de inclusão digital como mero acesso às tecnologias e seu domínio técnico e de aluno como receptor de informação e conteúdo, os pesquisados acreditam que os usos das tecnologias digitais, incluindo as do ciberespaço, podem, sim, contribuir para que o aluno se torne um sujeito crítico e reflexivo, um cidadão, capaz de intervir como autor no seu contexto social, cultural, econômico, político, desde que sob o acompanhamento do professor e realizados, como já foi dito, de modo planejado, interdisciplinar e colaborativo. O trabalho por projetos, por exemplo, pode ser apropriado como estratégia de inserção das tecnologias na sala de aula (MORAN, 2013), já que propicia interdisciplinaridade, autonomia e colaboração no ensinar e aprender História.

Nessa perspectiva, Fonseca (2010, p. 9), ao coligir algumas propostas metodológicas e estratégias de ensino que vêm se

consolidando no ensino de História, cita, além das práticas interdisciplinares desenvolvidas “por meio de projetos de ensino que articulam temas históricos aos demais componentes curriculares”, a produção de saberes históricos na sala de aula via incorporação e diversificação de diferentes fontes, linguagens e artefatos da cultura contemporânea no processo de ensino e aprendizagem. Como fontes do ensino de História, Fonseca (2010, p. 10) menciona:

[...] todos os veículos, materiais, vozes, indícios que contribuem para a produção e difusão do conhecimento, responsáveis pela formação do pensamento crítico: os meios de comunicação de massa (rádio, TV, imprensa em geral), a *internet* e os espaços virtuais, a literatura, o cinema, fontes orais, monumentos, museus, arquivos, objetos, poesias e canções, além de documentos impressos e textuais e as fontes iconográficas.

No que diz respeito aos modos como a inserção das tecnologias digitais pode contribuir para a inclusão digital do aluno, Jane enfatizou o quão importante é deixar a curiosidade do aluno falar e não dar tudo pronto, porém, no decorrer das aulas observadas, essa prática não foi efetivamente percebida. Jesus, por sua vez, disse que o professor deve estimular a reflexão e o pensamento crítico, pois as tecnologias e a História, por sua intencionalidade subjacente, tanto podem servir para despertar como para alienar o aluno. Ele, em sinergia com Fonseca (2010), também enfatizou a necessidade de se trabalhar com várias fontes, cotejando e discutindo as informações, questionando-as, além de ensinar o aluno a filtrar o que acessa e a produzir e compartilhar conteúdo na rede, para não se tornar um mero receptor acrítico das informações e conteúdos veiculados por meio das tecnologias digitais.

Se a inclusão digital significa o indivíduo poder participar ativamente das decisões que envolvem as várias esferas da vida pública, produzir e compartilhar informações e conhecimento em e na rede, acessar criticamente os conteúdos que circulam nas mídias e redes sociais, atuando como sujeito na história da comunidade local e global, transformando suas condições de existência (LEMOS, 2011), é possível inferir, dos dados analisados, que os usos que os professores investigados fazem das tecnologias, embora promovam parcialmente a inclusão digital, mostram-se insuficientes para favorecer a plena inclusão digital dos alunos, necessária para a inclusão social e o exercício da cidadania.

O amparo para tal afirmação advém primeiramente do papel de transmissor de informação que os professores assumem em suas aulas ao efetivarem alguns usos das TDIC, tornando o aluno mero receptor, o que impede sua formação crítica e reflexiva. Um fato que ilustra bem essa postura, conforme os dados analisados, é a imediata explanação oral feita pelo professor após a exibição de vídeos, detalhando o conteúdo ali mostrado, sem dar oportunidade ao aluno de se manifestar, relatando o que aprendeu com a mídia.

A transmissão de informação, ranço do método tradicional, em vez da construção do conhecimento, mostra-se muito forte, sendo a presença das tecnologias nas aulas de História, nessa perspectiva, mero recurso para atrair a atenção do aluno. Logo, a dinâmica comunicacional da aula ainda se funda no modelo de transmissão um-todos (BONILLA; SOUZA, 2011), reproduzindo-se o autoritarismo e linearidade típicos da educação bancária (FREIRE, 1970) ou do que Mattelart (2002) chama de modelo vertical de ensino. Nesse sentido, Becker (2001, p. 18), ao abordar o ensino tradicional, diz que “tudo o que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: ficar em silêncio, prestar atenção,

ficar quieto e repetir tantas vezes quantas forem necessárias”, resultando daí um indivíduo que, renunciando ao direito de pensar, desistiu de sua cidadania e, por conseguinte, “qualquer projeto que vise a alguma transformação social escapa a seu horizonte, pois ele deixou de acreditar que sua ação seja capaz de qualquer mudança” (BECKER, 2001, p. 18-19).

O uso ainda incipiente das tecnologias digitais na aula de História, somado à ausência da *internet* e suas ferramentas, constituindo a pesquisa a distância a única exceção nesse sentido, são fatores que permitem afirmar que os usos das tecnologias pelos professores de História não contribuem de modo expressivo para a inclusão digital e social dos alunos. A não incorporação dos artefatos virtuais no ensino de História demonstra que os alunos nunca produziram nem distribuíram conteúdo na rede, e, mesmo quando usam como consumidores, seu papel é de receptores acrícticos, pois, como já mencionado, nessas pesquisas, muitos só copiam o que acham, sem analisar criticamente o conteúdo encontrado.

As atividades realizadas com essas pesquisas, contudo, demonstram que os professores pesquisados tentam estimular os alunos a problematizar os resultados encontrados via produção de resumos ou resenhas de filmes, de *slides*, paródias, charges e vídeos acerca do conteúdo histórico pesquisado, relacionando com situações do tempo presente.

No entanto, essas tentativas não escondem a ausência da escola na rede e a falta de acesso do aluno às informações que ali circulam e aos diversos processos interativos, sociais e culturais que ocorrem no ciberespaço (BONILLA; PRETTO, 2011), o que impede o pleno exercício de sua cidadania, constituindo-se este mais um ponto a comprovar sua não inclusão digital e social. Pelo menos, não de modo pleno.

Em arremate, é importante enfatizar que, como demonstram relatos anteriores dos pesquisados, o fato de eles não utilizarem a rede e suas ferramentas nas aulas de História advém, em grande parte, de fatores alheios a sua vontade, acima citados (mau funcionamento dos laboratórios de informática, falta de conexão à rede ou, quando existe, uma conexão lenta). Apesar das dificuldades, os professores não se acomodam e tentam contornar essas más condições estruturais, seja fazendo cotas para pagar uma *internet* mais rápida, seja baixando em casa os materiais educativos a serem usados na aula (vídeos, imagens, música).

CAPÍTULO 4

PORTAL DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NO CIBERESPAÇO

Ao longo desse trabalho, tem se discutido que a sociedade e, de forma extensiva, a educação, vêm passando por céleres e revolucionárias mudanças nas últimas décadas. Métodos e recursos foram sendo desenvolvidos a partir do crescimento do ciberespaço e do surgimento de tecnologias digitais cada vez mais sofisticadas e interativas. Essas transformações demandam das instituições escolares alterações intensas e significativas nos modelos curriculares por elas adotados, porquanto estão surgindo modos de ensinar e aprender diversificados, horizontais e inusitados, que extrapolam os muros da escola. As formas tradicionais e verticalizadas de ensino frustram e desmotivam aluno e professor. A questão que surge é: como ensinar e aprender em um contexto em que o conhecimento é transitório e a sociedade torna-se cada vez mais móvel, ubíqua e interconectada?

Dentre as várias modificações, já foi discutido que uma das mais necessárias é a inserção dos recursos digitais no fazer docente, porque, como bem destaca Moran (2015), as tecnologias integram todos os espaços e tempos, interligando simbioticamente, no processo ensino-aprendizagem, o mundo físico e o mundo di-

gital, tornando ambos um só espaço, uma sala de aula ampliada, constantemente hibridizada. Assim, ensinar ultrapassa o presencial e se materializa nos espaços digitais virtuais que compõem o cotidiano do aluno.

Essa exigência de adequação à realidade digital é ainda mais fortemente evidenciada no ensino de História na Educação Básica, haja vista boa parte das práticas pedagógicas abraçadas pelos professores dessa disciplina ainda se focar em uma abordagem tradicional (GUIMARÃES, 2012), centralizada no ensino transmissivista, enciclopédico e memorístico, em fatos e conteúdos construídos em torno de um herói ideal. A cultura digital exige do professor de História novos olhares e fazeres que possibilitem a construção crítica e reflexiva do conhecimento histórico.

Nesse sentido, o ciberespaço apresenta uma infinidade de recursos digitais, capaz de promover essa postura questionadora e ativa em face da tecnologia que, imersa em um contexto social, alterando e sendo alterada por ele, não é neutra; logo, está sempre imbuída de um sentido, de uma intencionalidade (LÉVY, 1998; 1999). Por trás da técnica, existem seres históricos, “indivíduos concretos situáveis e datáveis” (LÉVY, 1998, p. 7). O ciberespaço permite a esses sujeitos, ao interagirem com a infinidade de recursos digitais ali disponíveis, explorá-los e atualizá-los, simultaneamente, enriquecendo-os, modificando-os, transformando esse mundo virtual, nas palavras de Lévy (1999, p. 75), em um “vetor de inteligência e criação coletivas”.

A inserção crítica dos artefatos digitais virtuais – redes sociais, jornais e revistas, jogos, objetos de aprendizagem, museus, blogs, imagens, hipertextos, fóruns de discussão, chats, vídeos, áudios etc. – no ensino de História pode, embora não assegure, conduzir à superação de aulas centradas exclusivamente na exposição

oral, favorecendo, ao mesmo tempo, uma maior autonomia dos alunos sobre o que e o como aprender.

Essa reformulação na forma de lidar com o conhecimento histórico na sala de aula para inserir os recursos digitais virtuais é também necessária, tendo em vista que boa parte dos alunos contemporâneos é concebida como “nativo digital” (PRENSKY, 2001), embora nem todos os jovens que nasceram após a década de 1990 possam ser considerados nativos digitais, tendo em vista a enorme incidência de excluídos digitais no país, que chega a 4,5 milhões de pessoas (ROSA, 2018).

Ignorar, portanto, a diversidade de recursos e fontes históricas acessíveis via tecnologias digitais ou disponíveis no espaço virtual não é uma atitude sábia, pois, apesar de o livro didático possuir seu valor, ele não é o único recurso de que o professor de História pode dispor, já que outras fontes, físicas ou virtuais, também podem narrar a história dos diferentes grupos que compõem a sociedade. Na tentativa de facilitar essa interação ensino de História e artefatos digitais, notadamente os virtuais, sob uma perspectiva crítica e criativa de uso, foi criado no cerne deste estudo, por meio de uma pesquisa bibliográfica e com sugestões dos professores entrevistados, o Portal de História, espaço virtual com recursos digitais educacionais.

A discussão que segue descreve o Portal e discute alguns artefatos digitais disponíveis neste espaço educativo, pontuando algumas estratégias de que o professor de História pode fazer uso em sua aula ao interagir com esse repositório virtual e suas ferramentas.

RECURSOS DO PORTAL DE HISTÓRIA

O *Portal de História* consiste em um repositório virtual de recursos pedagógicos direcionado à disciplina de História, acessível por meio do endereço: www.portalhistoria.net.br. Construído ao longo da pesquisa, o Portal atendeu ao objetivo de inventariar possibilidades de usos das tecnologias digitais para o ensino de História, com vistas a estimular os professores a inseri-las em sua prática pedagógica, de modo a favorecer a inclusão digital do aluno.

Reforçando a relevância da inserção das TDIC no ensino de História, Guimarães (2012, p. 259) assevera que,

ao incorporarmos diferentes linguagens no processo de ensino de História, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares, as culturas escolares e o universo cultural mais amplo, mas também a necessidade de (re)construirmos nossas concepções pedagógicas. As metodologias de ensino, nestes tempos, exigem do professor permanente atualização, constante investigação e contínua diversificação de fontes, artefatos e manifestações da cultura contemporânea em sala de aula [...].

Guimarães (2012, p. 259) enfatiza a mudança que se espera do professor na cultura digital, de transmissor de informação a mediador crítico de relações entre sujeitos, mundo, suas representações e o conhecimento, tendo em vista que as diversas linguagens midiáticas constituem a memória social e coletiva e “expressam relações sociais, relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos da nossa realidade sócio-histórica”.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, realizada em *sites*, *blogs* e repositórios educativos na *internet*, entre outros, foi possível reunir diversos recursos para comporem o Portal de História. Para incrementar esse espaço virtual e aproximá-lo das necessidades do professor de História, seu principal usuário, perguntou-se aos professores pesquisados, por meio da entrevista, que conteúdos o Portal deveria conter. A esse respeito, eles sugeriram a inserção de artefatos variados, observando a modalidade de ensino. Filmes, vídeos, músicas, imagens, charges, textos, documentários e questões de prova foram as tecnologias sugeridas pelos pesquisados para compor o Portal de História.

Em razão da falta de domínio pedagógico para o uso das TDIC na sala de aula de História, por eles relatada, também propuseram a inserção de algumas estratégias de uso, via relatos de outros professores de História, que levem o aluno a se incluir digital e socialmente, utilizando crítica e reflexivamente as tecnologias digitais.

Nesse sentido, Jesus (28/03/2019) relatou: “Não adianta ter tudo nas mãos e não saber como usar. Poderia ter um vídeo, mas acompanhado de uma dica de como usar, um relato de experiência de outro professor”. Desse modo, o portal reúne planos de aula e projetos desenvolvidos por professores de História de todo o país, evidenciando, como apontam vários autores (LÉVY, 1999, 2007; LEMOS, 2011; BONILLA; PRETTO, 2011) o potencial pedagógico do ciberespaço.

A *interface* do Portal foi pensada no sentido de ser amigável e atraente para seus usuários, para estimular e facilitar a navegação por suas diversas ferramentas, conforme comprova a janela inicial:

Figura 1 – Página inicial do Portal de História



Fonte: Página do Portal de História

Em conformidade com as sugestões dos entrevistados, no Portal de História, há links para vários artefatos digitais – vídeos, jogos, animações, museus virtuais, áudios, imagens, Histórias em Quadrinho, *blogs*, jornais e revistas –, com a possibilidade de visualizá-los e baixá-los. Na defesa do potencial que essas tecnologias têm de favorecer a inclusão digital do aluno, caso sejam utilizadas de forma crítica e autoral no ensino de História, o Portal contém, como já mencionado, estratégias pedagógicas que podem ser desenvolvidas na aula de História com o uso dos recursos ali arremontados.

Essas sugestões de utilização estão disponíveis na aba *Compartilhe*, que dá acesso às opções *Plano de aula* e *Projeto*, com temas e sugestões de usos variados e críticos dos artefatos digitais, bem como à opção *Materiais educativos*, que contém *slides*, artigos e apostilas. Esses planos, projetos e materiais educativos são relatos de experiência desenvolvidos por professores no seu fazer docente cotidiano e disponibilizados na rede, especialmente em repositórios e portais educativos *on-line*.

Ressalte-se que esses planos, projetos e materiais educativos tanto podem ser inventariados e disponibilizados pelo administrador do *Portal* como postados por qualquer usuário do Portal, após criar uma conta e fazer *login*, consolidando a democracia na rede. Isto faz com que o portal constitua um espaço de compartilhamento das práticas construídas pelos professores de História na sua sala de aula com o uso das tecnologias digitais virtuais, concretizando o que Lévy (2007) chama de inteligência coletiva. Abaixo, é possível visualizar a aba Vídeo, um dos tipos de recursos digitais disponíveis no Portal de História:

Figura 2 – Aba Vídeos do Portal de História



Fonte: Aba Vídeos do Portal de História.

Além das abas que dão acesso aos recursos, acima de *Login* e *Registrar*, é possível divisar, na Figura 2, ícones representando *links* para as redes sociais *Facebook*, *You Tube*, *Instagram*, *Twitter* e *WhatsApp*. Os recursos também podem ser acessados por meio da ferramenta *Buscar conteúdo*, a partir de alguns filtros: etapa, ano e modalidade de ensino, assunto, tipo de mídia etc., ou via ícones localizados no

centro da página inicial, assim que o Portal é acessado (conforme Figura 1).

O usuário tem a opção, ainda, de marcar os artefatos digitais que achar interessantes ou que deseje utilizar posteriormente como *Meus Favoritos*, distinguindo-os do restante. Em seguida, com fulcro na pesquisa bibliográfica realizada, serão discutidas possibilidades de usos no ensino de História de alguns dos artefatos disponibilizados no Portal.

REDES SOCIAIS

As redes sociais virtuais (*Facebook, YouTube, Instagram, Twitter, WhatsApp* etc.) podem ser definidas como “softwares elaborados para criar ‘teias’ de relações entre pessoas por meio da mediação de computadores” (ARRUDA, 2013, p. 38). Para Moran (2017), as redes sociais compõem uma poderosa ferramenta no ensino por trazerem informalidade, celeridade e mobilidade em tempo real. Por serem bastante utilizadas pelos jovens, apresentam numerosas e imponderáveis possibilidades para o uso crítico, interativo e colaborativo das tecnologias digitais virtuais no ensino de História. Ademais, também são espaços potencializadores do exercício da cidadania, permitindo que as pessoas se agreguem em busca de melhorias para suas vidas e para seu grupo social.

Espaço da efemeridade, as redes sociais (*Facebook, YouTube, Instagram, Twitter, WhatsApp* etc.) apresentam numerosas e imponderáveis possibilidades para o uso crítico das tecnologias. Nesse sentido, podem possibilitar a conexão de pessoas; partilha simultânea de ideias e materiais; agrupamento remoto; trocas culturais instantâneas; discussão coletiva de temas; construção colaborativa do conhecimento; leitura e discussão de temas *on-line*; entrevistas

sobre a história local com pessoas da comunidade; elaboração de pesquisas *on-line*; divulgação e distribuição de documentos históricos etc. As redes sociais constituem, ainda, um excelente espaço de disponibilização de conteúdos para os alunos.

Uma profícua estratégia usando o *Facebook*, por exemplo, é a realização de um seminário temático. Após definir um tema e introduzi-lo na aula, o professor divide a turma em grupos por subtemas e pede que os alunos pesquisem na *internet* o subtema pelo qual cada grupo ficou responsável, anotando o que achar relevante e as fontes usadas. Em seguida, cria o grupo virtual e marca um dia e horário para um *chat* com a turma. Nesse *chat*, a turma pode discutir o tema, compartilhar dúvidas, socializar informações e materiais encontrados acerca do assunto pesquisado etc. Com o uso do *chat*, o professor tem a oportunidade de reunir, virtualmente, todos os grupos do seminário sem haver deslocamento físico, o que constitui um ponto positivo. Para isso, é claro, os alunos devem ter a seu dispor um dispositivo com acesso à rede. Além disso, a interação, a participação e o pensamento crítico são estimulados e favorecidos, pois todos devem opinar acerca do conteúdo histórico discutido, fazendo paralelos com a história do tempo presente. Na sequência, o professor pode postar diferentes materiais para a turma: vídeo para ilustrar ou provocar o debate; texto para leitura e discussão; notícia, reportagem, música ou trecho de filme relacionados ao tema estudado.

Por ser uma tecnologia bastante utilizada pelos jovens, as redes sociais são ferramentas potentes para estimular o uso crítico, interativo e colaborativo dos artefatos digitais virtuais no ensino de História. O ciberespaço vem assumindo um papel cada vez mais central na vida social e na escola, possibilitando a inserção de formas de ensinar e aprender antes impensáveis. Seu uso no ensino de

História, contudo, ainda é algo tímido, exigindo, assim, mais pesquisas nesse campo, de modo a favorecer uma utilização pedagógica crítica, criativa e reflexiva dos vários recursos que nele circulam.

MUSEUS VIRTUAIS

O museu histórico, seja ele físico ou virtual, é um espaço de representações da memória, do patrimônio histórico-cultural e da história, “de guarda, conservação e exposição de objetos socialmente selecionados como significativos de determinado grupo e determinada época” (ABUD; SILVA; ALVES, 2013, p. 130), mas também um lugar de pesquisa, lazer e educação. Assim, Abud, Silva e Alves afirmam que o museu, pela maneira como organiza e expõe seu acervo, conta uma história, promove uma viagem no tempo, cujo veículo é “a exposição museológica que, ao construir uma narrativa por meio de diferentes formas, perspectivas e temáticas, possibilita ao visitante a oportunidade de observar, pensar, descobrir, explorar, investigar, questionar e elaborar novas narrativas” (2013, p. 135), tornando-se autor ao interpretar a história ali contada.

Com a difusão dos artefatos digitais, surgiram os museus virtuais, que trazem, em relação aos museus físicos, uma modificação na concepção de tempo e espaço museológico, pois, nos virtuais, o acesso é livre, global e aberto, independentemente de horário, de feriado ou outros elementos que caracterizam os físicos.

Para que o professor possa desenvolver um trabalho educativo com museus, é necessário privilegiar a ação autônoma, a reflexão e o pensamento crítico do aluno sobre si, o outro e o contexto onde vive. O ciberespaço ampliou a possibilidade de se visitar um museu, antes só exequível presencialmente. Pode-se comparar o museu virtual ao espaço desterritorializado, indeterminado, ci-

tado por Lévy (1996). Para James Andrews e Werner Schweibenz (1998, p. 19, tradução nossa), o museu virtual constitui

[...] uma coleção logicamente relacionada de objetos digitais compostos de variados suportes que, em função de sua capacidade de proporcionar conectividade e vários pontos de acesso, possibilita-lhes transcender métodos tradicionais de comunicar e interagir com visitantes [...]; não há lugar ou espaço físico, seus objetos e as informações relacionadas podem ser disseminados em todo o mundo.

Essa definição está em sinergia com a noção de ciberespaço de Lévy (1999) e com o caminho seguido pelo ensino de História nesse cenário virtualizado contemporâneo, enquanto formador do pensamento crítico do aluno. No Brasil e no mundo, já existem vários museus virtuais que permitem não só a visualização e o acesso a informações sobre seus acervos, mas a interação do aluno com eles. O uso de simulações e interação com as obras expostas e a realização de visitas pelas diversas galerias museológicas, no chamado *tour* virtual, que possibilita ao aluno tanto interagir virtualmente com artefatos, esculturas e obras quanto conhecer, de modo detalhado, cenários históricos, são algumas formas de que o professor de História dispõe para a inserção pedagógica desse recurso na sala de aula dessa disciplina.

É perceptível que o museu virtual, espaço de aprendizagem não formal, supre, de modo lúdico, interativo e eficaz, as dificuldades estruturais (ausência de verba e de tempo; distância geográfica etc.) que impedem a visita presencial a um museu físico. Portanto, em vez de rejeitar o novo, ao professor cabe abraçá-lo, visto que, em decorrência da exigência de acessibilidade dos acervos históricos e culturais da humanidade e do aumento, cada vez mais crescente,

da digitalização das fontes e patrimônio cultural das sociedades, a tendência parece ser a diminuição gradativa dos museus físicos.

BLOGS

O termo *blog* consiste na forma contraída da expressão *weblog*, que pode ser traduzida como diário virtual, e foi originalmente usado pelo americano Jorn Barger, em 1998, denominando um conjunto de *sites* usados para divulgar *links* da *web* (CLEMEN-TE, 2009). A partir de 1999, começaram a surgir inúmeros *blogs*, abordando temas de diferentes áreas do conhecimento (pessoal, literário, filosófico, histórico, jornalístico etc.).

Um blogueiro, designação dada ao autor de um *blog*, não necessita ser um programador, pois a criação, interface e manutenção do *blog* são bastante simples, o que faz com que o uso desse recurso seja viável na escola, tanto para alunos do Ensino Fundamental como do Ensino Médio. Um *blog* pode ser espaço de discussão de temas de interesse dos seus autores ou de divulgação de suas opiniões. Uma das plataformas gratuitas mais utilizadas para edição e gerenciamento de blogs é a *blogger* (www.blogger.com).

Cada mensagem postada em um *blog* é chamada de *post*, que é organizada em uma ordem cronológica reversa (o mais recente aparece antes), conforme ordem de postagem, podendo ser comentada pelos visitantes da página. O *post*, como os demais gêneros textuais do ciberespaço, tem uma natureza híbrida ou multimodal, pois pode se constituir tanto de texto, como de imagem, som e movimento, o que exige do internauta-leitor a capacidade de ler e usar, com olhar crítico, esse tipo de texto. Os textos caracterizados pela multimodalidade ou multissemiose podem ser definidos como “textos compostos de muitas linguagens (ou modos ou semioses) e

que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19). O ato de ler e escrever no *blog* precisa, portanto, levar em conta essas características de texto e de leitor.

Com relação aos benefícios do *blog*, é indiscutível seu potencial inovador no processo ensino-aprendizagem. Isto é perceptível pela peculiaridade de suas características – hibridismo ou multimodalidade; interação; subversão ou insubordinação à linearidade da leitura, já que não se restringe a um único percurso de leitura, desafiando a noção de autoria; prática crítica da escrita e da leitura; exercício da cidadania, quando permite a expressão e manifestação do aluno, via construção de narrativas de si, seu contexto, do outro ou de fatos históricos. Com o *blog*, o aluno demarca seu lugar no ciberespaço, manipulando-o, usando-o e reinventando-o, passando a ser protagonista do saber, ator social do espaço virtual, escritor e leitor da sua história. O uso crítico desse recurso no ensino de História contrapõe-se à visão positivista de uma História neutra, acrítica e isolada do real, tornando-a palco de debates, subjetividades e conflitos que formam a vida cotidiana.

Além das vantagens pedagógicas citadas, o estímulo à capacidade argumentativa, criativa e organizatória, bem como à aprendizagem colaborativa e à reflexão sobre valores éticos (REIS, 2009) não podem ser esquecidos. Especificamente no ensino de História, o uso de *blogs* instiga a prática das escritas autobiográficas, fazendo o aluno compreender noções de tempo e temporalidade e perceber o aspecto histórico presente no seu contexto social e familiar, levando-o, assim, a conectar o presente ao passado.

Entretanto, como todo recurso pedagógico, a utilização do *blog* não pode ser feita aleatória nem acriticamente; deve, portanto, ser planejada, em consonância com o tema a ser trabalhado

e os objetivos alvejados pelo professor. Tendo isso definido, as estratégias são variadas e dinâmicas, a saber: produção e postagem de textos narrativos ou jornalísticos, com temáticas históricas; criação e postagem de vídeos simulando acontecimentos históricos; análise de imagens retratando acontecimentos históricos; discussão de temas relativos aos conteúdos históricos; e, por fim, divulgação de pesquisas e projetos envolvendo a disciplina História. Conseqüentemente, o *blog* deve ser visto como uma extensão da sala de aula, uma rede virtual e colaborativa de saberes, instrumento de comunicação entre o aluno, seus colegas, o mundo para além da escola e o professor, sendo o papel deste último, entre outros, o de mediador e facilitador. É significativo apontar que o aluno, como autor ou coautor, escreve não para si, mas para o mundo, devendo, por essa razão, sempre ter um cuidado maior com o texto a ser produzido, respeitando, por exemplo, as fontes utilizadas.

As tecnologias digitais estão consolidadas. Certezas, só a da mudança. Por isso, não há como fugir do novo que desponta com o ciberespaço. Os recursos digitais que se multiplicam cada vez mais no mundo virtual, a exemplo do *blog*, podem conectar a escola ao mundo, transformando o aluno em sujeito da História. É nessa perspectiva que a interação *blog*-escrita/leitura-mundo constitui uma manifestação da cidadania.

JOGOS DIGITAIS

Atualmente, os jogos digitais vêm ganhando cada vez mais espaço em todo o mundo, sendo seu público constituído por pessoas de faixas etárias diversas. Na seara educativa, o jogo apresenta vários benefícios: desenvolve a autonomia do aluno, capacitando-o a resolver problemas e tomar decisões; permite o contato

com outros idiomas; desenvolve a atenção e o reflexo; possibilita a socialização; ensina a lidar com a ideia de fracasso; leva à aceitação de regras e limites na vivência social; estimula o raciocínio lógico, a criatividade, invenção, imaginação e os conceitos de antecipação e perseverança.

Na abordagem de conteúdos históricos, os jogos digitais do tipo *Role-Playing Game* (RPG) foram os precursores, apresentando enredos com jornadas épicas, sem um caminho linear ou um fim pré-estabelecido, e personagens e ambientes inspirados no passado e em ficção (NEVES; ALVES; BASTOS, 2012). No entanto, apesar dos diversos jogos com enredo pautado em acontecimentos históricos, nem todos os jogos digitais são criados para fins educativos. Pode-se dizer que há duas espécies de jogos digitais: os comerciais, que constituem a maioria, e os educativos. Conquanto originados com fins diversos, ambos podem ser utilizados pedagogicamente, pois os primeiros, dependendo do planejamento do professor, podem se tornar um poderoso aliado no ensino de História. É tarefa do professor, contudo, lembrar ao aluno que o jogo não é um retrato da História, mas sua representação.

O jogo como recurso no ensino de História pode fazer com que o aluno se apaixone pela História e se sinta motivado a aprendê-la, apesar da falaciosa ideia de que seu conteúdo é algo distante no tempo e no espaço. O jogo ajuda a superar essa errônea concepção, tentando aproximar os conteúdos históricos do cotidiano do aluno, seu contexto social, cultural, político e familiar. Nessa aproximação, cabe ao professor evitar maniqueísmos, o risco de dualizar as histórias – passada e presente –, enaltecendo uma em detrimento da outra.

Nessa vertente, para Giacomoni e Pereira (2013, p. 15-16), o jogo pode ser uma solução pedagógica bastante interessan-

te, principalmente quando se compreende que aprender História “não se trata de o professor preocupar-se em apresentar definições ou interpretações de conceitos ou acontecimentos históricos, mas o de ensejar um lugar onde os conceitos podem aparecer como criação”. O jogo pode representar esse lugar, ao situar o aluno “na origem dos conceitos, pois que ali, no ato, conceitos históricos se gestam e passam a dar forma à vida, aos modos de vida, aos antigos presentes” (GIACOMONI; PEREIRA, 2013, p. 19).

Os jogos digitais atraem e motivam, porque, além de constituírem espaço para o imprevisível, onde o aluno se desloca para uma realidade nova, abstrata, fazem com que ele, ao jogar, se sinta construtor da História, pois, com suas interações, escolhe o percurso e cria a narrativa. Assim, o aluno aprende experienciando o acontecimento histórico, ao mesmo tempo em que desenvolve o pensamento histórico.

Para Giacomoni e Pereira (2013), esse pensar historicamente é, mais do que arrumar fatos em linha de tempo ou pesquisar a influência do passado sobre o presente, compor uma subjetividade como abertura, realizável por meio do sofrimento e do amor perante um passado sempre reconstruído; desprendendo-se das “determinações do presente, num deslocamento que toma o passado como a absoluta abertura, uma contínua fenda que se deixa interpretar na direção de constituição de futuros, [...] na esteira imprevisível de criação de novos modos de vida” (p. 18).

Para o uso crítico e qualitativo desses jogos e animações, é necessário planejamento. Como no uso educativo de qualquer recurso, é importante que o professor o conheça previamente, para perceber suas potencialidades pedagógicas e poder antecipar possíveis eventualidades que possam aparecer durante a aula. Do mesmo modo, deve ajudar o aluno a compreender que esse tipo de

recurso é uma fonte documental através da qual seu desenvolvedor apresenta, de modo lúdico e subjetivo, apenas uma das muitas versões da História.

CINEMA E VÍDEO

Tanto na Europa como no Brasil, data do início do século XX a relação História e cinema e o uso educativo dessa tecnologia (GUIMARÃES, 2012). O vídeo e o filme podem ser bastante vantajosos se inseridos no ensino de História. Além de atrair o público mais jovem, por fazerem parte de sua vida e, por isso, conter uma linguagem próxima do seu cotidiano, o uso pedagógico dessas mídias pode motivar o aluno, desenvolver seu gosto pela História e romper com aulas expositivas e enfadonhas (GUIMARÃES, 2012).

Guimarães (2012, p. 260) vê o cinema como um produto sociocultural, uma fonte que pode trazer pistas sobre o modo de viver, valores e costumes de um dado período e lugar, além de deter “um enorme poder de produção, de difusão de valores, ideias, padrões de comportamento e consumo, modos de leitura e compreensão do mundo”. Daí a necessidade de um olhar crítico no uso pedagógico de filmes, tendo em vista os recortes subjetivos a eles inerentes, como bem enfatizam os Parâmetros Curriculares Nacionais voltados ao ensino de História: “[...] Todo o esforço do professor pode ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, irradiando sentidos e verdades plurais” (BRASIL, 1998, p. 88-89).

Com relação ao uso do vídeo na sala de aula, Moran (2013) sugere algumas estratégias pedagógicas: para motivar e sensibilizar os alunos; para ilustrar, contar, mostrar e tornar próximos temas complicados, a exemplo de um vídeo que, retratando os ro-

manos na época de Nero, ainda que não seja totalmente fiel, ajude a situar os alunos no tempo histórico; como vídeos ou *webaulas*; como produção de histórias, usando aplicativos como o *Movie Maker*, por exemplo; como “documentação, registro de eventos, aulas, estudos do meio, experiências, entrevistas, depoimentos” (p. 49).

Há, portanto, várias possibilidades de uso crítico do vídeo e filme na sala de aula de História. Fazer com que os alunos se tornem produtores de conteúdo, criando seus próprios vídeos e desenvolvendo a criatividade, a colaboração e a autonomia, é uma delas. Atualmente, com o apoio do celular, que já vem acoplado com câmera, vídeos e programas de edição de vídeos, essa tarefa fica mais fácil, oportunizando ao aluno filmar ao vivo, editar e imediatamente compartilhar seu vídeo na rede. Produzir um vídeo com alguém do bairro contando sua história, por exemplo, pode levar o aluno ao domínio crítico da linguagem audiovisual, fazendo-o perceber, ao mesmo tempo, que a História é feita também pelas pessoas comuns, como ele. A exibição e discussão periódica de filmes com temas históricos ou documentários constitui uma rica forma de o professor trabalhar a recepção crítica dessa mídia. Para Moran (2013, p. 48), as escolas ainda não estão aproveitando o potencial das tecnologias digitais de transformarem os alunos em “autores, narradores, contadores de história e divulgadores”.

Filmes e vídeos são recursos riquíssimos no ensino de História, pois ajudam a clarificar conceitos complexos, estimulam a autonomia, a criatividade e a capacidade de expressão do aluno, bem como suas habilidades de concentração, diálogo e colaboração. Entretanto, para que seus usos surtam efeito e promovam a inclusão digital do aluno, precisam ser planejados. Nesse sentido, o papel do professor é, mais do que nunca, fulcral.

Malgrado tenha sido mencionado reiteradas vezes no decorrer desse texto, cabe sempre lembrar que a mera incorporação das tecnologias digitais na sala de aula de História não significa mudança na prática pedagógica, tampouco inclusão digital, conforme entendida neste estudo. O desafio encontra-se nos usos desses artefatos digitais, que devem ser qualificados, ou seja, críticos, reflexivos e criativos, de modo a efetivar a formação de sujeitos da História.

PORTAL DE HISTÓRIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Convém relatar que, durante o período das observações de aula, foi possível acompanhar e analisar, em experiência única, o uso do Portal de História. Mara, uma das professoras pesquisadas, surpreendeu positivamente ao pedir para utilizar o laboratório de informática do NTM, pois queria desenvolver uma atividade usando os recursos do Portal de História com uma turma do 7º ano, haja vista que no laboratório da escola onde trabalha somente três computadores estavam funcionando, o que impossibilitava o trabalho com 22 alunos, como era o caso. Com a autorização concedida, a aula ocorreu no dia onze de março de 2019.

Após dar as boas-vindas aos alunos, a professora iniciou a aula exibindo dois vídeos do portal (Reinos Africanos e O império de Mali), usando o *notebook* e o projetor multimídia. Após a exibição, promoveu uma pequena discussão sobre os vídeos, chamando a atenção para os costumes e o modo de viver da época, utilizando, dessa forma, a mídia como produto sociocultural (GUIMARÃES, 2012) e de modo crítico.

Em seguida, dividiu a turma em grupos, por reino africano, e cada grupo foi pesquisar na *internet* informações sobre seu reino, compartilhando, assim, o que é produzido em outros locais e por outras pessoas, resumindo o resultado da pesquisa em um pequeno texto, utilizando o editor de texto. Logo após, por meio de uma roda de conversa, foi feita a socialização, com os outros grupos, do conteúdo encontrado. Por último, a professora fez o fechamento da discussão, destacando características políticas, sociais e econômicas dos reinos, comparando-as com a sociedade atual.

Nesta aula, foi possível analisar a postura ativa do aluno em face dos conteúdos históricos trabalhados, expressa tanto na busca realizada quanto na organização das ideias principais via resumo e troca de saberes efetivada por meio da socialização e do debate entre os grupos.

Essa ação pedagógica da colaboradora Mara apontou elementos que levam a inferir que o uso crítico e autoral das tecnologias digitais, disponíveis no Portal, no ensino de História pode, sim, conduzir à inclusão digital e social do aluno, estimulando a formação de sujeitos da História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola vive agora em um novo cenário, o da cibercultura ou cultura digital, com suas especificidades e demandas. Por essa razão, não pode se isolar, prisioneira de paradigmas obsoletos, incapaz, assim, de compreender e atuar em um presente em contínua mutação. A História, construída cotidianamente, é ação de todos os indivíduos e coletivos sociais. Dessa forma, seu ensino não pode se dar dissociado da vida dos sujeitos que a constroem e da cultura em que está inserida. A inserção dos artefatos digitais na sala de aula de História busca responder a essa exigência de adequar a escola e o ensino de História à era da conectividade e da ubiquidade, integrando-os a uma sociedade marcada pela complexidade e provisoriidade, tornando-os, com isso, um nó da imensa rede global de interação, comunicação, informação e trocas culturais e científicas, que é a *internet*.

Com base na compreensão dessa necessidade de harmonizar escola, ensino de História e tecnologia, o que requer a criação de novos espaços de conhecimento, novas abordagens, métodos e posturas, o desenvolvimento desse estudo possibilitou analisar os usos que os professores de História fazem das tecnologias digitais, ao inseri-las em seu fazer docente, e de que forma esses usos contribuem para a formação de um aluno crítico, reflexivo, autônomo e cidadão, ou seja, um indivíduo incluído digital e socialmente.

Presumida como a superação da exclusão, a inclusão digital vem sendo tema recorrente nas discussões acerca das tecnologias digitais no Brasil, um país onde boa parte da população vive excluída de muitos de seus direitos fundamentais. Pensado, nesse estudo, de modo bem mais amplo do que a mera universalização

do acesso às tecnologias, o conceito de inclusão digital adotado ao longo desse livro assumiu outras perspectivas, implicando incluir socialmente o indivíduo, possibilitando-lhe participar ativamente na dinâmica da sociedade contemporânea, em particular a das redes, produzir e compartilhar informação e conhecimento com seus pares, decidir, opinar e questionar, de modo a modificar favoravelmente suas condições de vida e seu entorno.

Dessa forma, apenas democratizar o acesso às tecnologias, ao inseri-las nas aulas, e prover seu domínio técnico não são suficientes para promover a plena inclusão digital do aluno de História, ainda que necessários. Além do acesso, é preciso o uso crítico, efetivado via consumo e produção de informações e conteúdos, articulando redes de interação e de produção de conhecimento, de modo a potencializar a emergência de novas formas de propor e estimular a participação autoral na comunidade local e global, por meio das tecnologias digitais virtuais. Nesse sentido, incluir passa a ser oportunizar o acesso do aluno aos capitais cultural, social, técnico e intelectual da sociedade atual, para que, dotado de voz, ele possa defender seus interesses e melhorar suas condições de existência.

A pesquisa demonstrou que os usos que os professores de História das escolas públicas de Mossoró/RN fazem das tecnologias digitais, embora não contribuam para a plena inclusão digital dos alunos, ainda assim favorecem a inclusão digital desses sujeitos. Essa inclusão digital parcial, constatada a partir da análise das narrativas dos professores pesquisados e dos registros do diário de campo das aulas observadas, deve-se a vários fatores, abaixo considerados:

- (a) pouca utilização da *internet*, com a consequente exclusão do aluno de História do universo de informações

que ali circula, bem como da possibilidade de opinar, debater, produzir, compartilhar informações, construir colaborativamente conhecimento com pessoas do mundo todo, impedindo-o de ser um nó na rede da inteligência coletiva (LÉVY, 2007) e parte dos processos sociais que se desenvolvem no ciberespaço e que repercutem no espaço presencial;

(b) ao fazer uso pedagógico das tecnologias, os professores ainda assumem algumas posturas tradicionais em sua forma de ensinar, tornando-se e tornando os alunos, respectivamente, meros transmissores e receptores acríticos de informação e conteúdo, ignorando, ao agir assim, a necessidade de manipular com criticidade e de modo autoral os artefatos digitais, haja vista as intencionalidades a eles intrínsecas. Essa postura não contribui para que os alunos sejam incluídos digitalmente. Por outro lado, os professores reconhecem a relevância do uso crítico, autoral e consciente das tecnologias e admitem suas muitas vantagens para o ensino de História (ampliação do raciocínio histórico, diversificação de fontes, estímulo à autoria e criticidade, melhoria no rendimento escolar, colaboração entre os alunos e aumento da motivação e interesse pela aula), defendendo, inclusive, seu uso planejado, interdisciplinar e colaborativo para aproximar esse ensino da cultura digital, embora a ênfase quanto aos seus benefícios ainda recaia no aspecto instrumental desses artefatos, servindo principalmente para motivar e atrair os alunos;

(c) as tecnologias digitais, por outro lado, também são utilizadas no ensino de História de modo a favorecer a

inclusão digital e social do aluno, pois ao criar vídeos, produzir charges e resumos acerca de um dado conteúdo trabalhado por meio de um texto ou filme, por exemplo, ele está criticando, refletindo e sendo autor de conteúdos que serão compartilhados com seus colegas de sala. Ao defender o uso planejado, interdisciplinar e colaborativo das tecnologias e oportunizar ao aluno mais autonomia, reflexão, crítica e autoria na relação com esses artefatos, os professores deixam vislumbrar mudanças positivas no modo de abordar o conhecimento histórico em sala de aula via tecnologias digitais. Por isso, não se pode negar que, embora parcialmente, ocorre inclusão digital a partir desses usos.

É essencial enfatizar alguns pontos acerca dos quais se refletiu durante as várias fases do processo de pesquisa. O primeiro deles é deixar claro que o professor de História, assim como os de outras disciplinas, enfrenta desafios para os quais não foi preparado durante sua graduação. Além das dificuldades estruturais que permeiam as escolas públicas e das discussões teóricas emergentes, específicas da área, há um universo de saberes práticos e habilidades emocionais que ele tem que dominar para desempenhar seu papel como docente. As dificuldades pedagógicas que as tecnologias digitais, em especial a *internet*, representam para este profissional, principalmente se cotejadas com as insatisfatórias condições de trabalho ligadas a essa área (laboratórios sem funcionar, quando existentes; falta de acesso à *internet* ou sua baixa velocidade; falta de tempo para capacitação contínua, devido à sobrecarga de trabalho, o que gera a falta de domínio técnico dos artefatos digitais etc.), levam à conclusão de que as

causas para que a inclusão digital não ocorra de modo pleno no ensino de História são complexas e advindas de diversos fatores, não se constituindo a postura do professor e os usos que faz desses artefatos em suas aulas as únicas. Entretanto, cabe a este profissional tentar enfrentar com vigor esses desafios, o que conduz ao segundo ponto a ser destacado.

Apesar de todos os obstáculos com que os investigados se defrontam no desempenho de sua função, foi gratificante perceber sua abertura em relação a inovar, a querer inserir as tecnologias digitais nas suas aulas, com vistas a favorecer a formação crítica do aluno, sua inclusão digital e social. Ao admitirem que a pesquisa os fez repensar sua prática, refletir sobre os métodos utilizados e as formas de ensinar e aprender por eles utilizadas, os professores pesquisados expressam o desejo de harmonizar o ensino de História, considerado por muitos como verbalista, desinteressante e monótono, com a dinâmica midiática contemporânea.

Outra questão que merece destaque é a criação do Portal de História. O Portal adveio do intenso desejo de, a partir da experiência construída ao ministrar cursos de formação aos docentes para o uso pedagógico das tecnologias na escola, oferecer aos professores de História possibilidades de inovar suas práticas com o uso crítico e reflexivo dos artefatos digitais, favorecendo a inclusão digital e social do aluno e tornando a sala de aula dessa disciplina um espaço familiar para ele; uma extensão do mundo lá fora, de modo que consiga, por meio da formação de sua consciência histórica, vincular o passado ao presente, para compreendê-lo e agir sobre ele, enquanto sujeito da história.

Inicialmente, pensou-se em testar o Portal para coletar opiniões dos professores, agregando-as à análise final dos dados.

Contudo, devido ao prazo para desenvolver a pesquisa, à falta de computadores ou de conexão à rede das escolas e ao exíguo tempo dos professores, isso não foi possível. Portanto, exceto pela aula de Mara, não se pode dizer como será a recepção ou utilização do repositório ou, ainda, as eventuais dificuldades que poderão advir do seu acesso e uso.

Cabe, no entanto, considerar as possibilidades pedagógicas vislumbradas para os professores ou alunos de História com o uso de tais recursos, percurso a ser trilhado em uma futura pesquisa. Para isso, pretende-se manter o Portal ativo e aberto, em permanente construção, com manutenção periódica, inclusive a inclusão/exclusão de artefatos e sugestões de profissionais da área. Após sua divulgação e uso pelos professores, pode-se ampliá-lo com espaços de interação no próprio *site* para os usuários, onde eles possam, por exemplo, postar relatos de experiência, narrando os resultados das atividades realizadas com o uso desse espaço virtual e seus recursos. Embora o ambiente tenha sido criado para auxiliar os professores, nada impede que seu uso seja estendido aos alunos, sob a orientação do professor.

É impossível esgotar todas as esferas de debate e discussão acerca das três dimensões que compõem o tema dessa pesquisa: tecnologias digitais, ensino de História e inclusão digital. Tampouco foi esta a pretensão desse estudo. A intenção primordial foi, por meio da análise dos usos das TDIC na aula de História, promover reflexões, diálogos entre a prática do professor e os autores utilizados sobre a cultura digital, o fazer docente (abordagens, métodos, formas de avaliar, papel do professor e aluno) e a inclusão digital. Esta foi uma tarefa desafiadora, mas de tudo o que foi aprendido, ficou a certeza de que, tendo em vista seu significado, a inclusão digital extrapola o mero debate acadêmico

e alcança todos os segmentos da sociedade, especialmente em um cenário com tamanhas desigualdades sociais como o Brasil.

Por fim, não há como ignorar que o país vive agora um momento marcado por cerceamentos em todos os âmbitos, incluindo a educação. Há um exacerbamento de posturas buscando restringir a autonomia escolar. Como foi demonstrado no texto, a História, seu currículo e ensino são construções perpassadas por escolhas políticas, por relações de poder e, por isso mesmo, isentas de neutralidade.

Por conseguinte, inserir de modo crítico, reflexivo e autoral as tecnologias digitais, em especial a *internet* e suas ferramentas, no ensino de História é dar condições para que o aluno possa debater, local e globalmente, temas de seu interesse, opinar nas tomadas de decisões que impactem suas condições de vida, interagir com seus representantes governamentais, questionar, refletir sobre sua realidade, discutir, participar de comunidades de conhecimento, aprendendo, produzindo e compartilhando conteúdo e, por fim, informar-se acerca de direitos e deveres, exercitando sua cidadania e construindo sua própria história.

Tal inclusão permite pensar o ensino de História como um espaço dinamizador de mudanças sociais, espaço de produção, e não de transmissão, de conhecimento; lugar de construção de novas territorialidades, articulador de culturas, informações e conhecimentos. Um espaço onde a cidadania possa ser verdadeiramente construída.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia M.; SILVA, André C. de M.; ALVES, Ronaldo C. Ensino de História. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

ALMEIDA, M. E. B. Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org.). Integração das tecnologias na educação. Brasília: Ministério da Educação/SEED, 2005. p. 39-45. Disponível em: http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/bibliotecas/textos_pdf/texto19.pdf. Acesso em: 26 mar. 2019.

ANDREWS, James; SCHWEIBENZ, Werner. The Kress study collection virtual museum project, a new medium for old masters. Art Documentation, v. 17, n. 1, p. 19-27, Spring Issue 1998.

ARAÚJO, Eliany Alvarenga de. Informação, sociedade e cidadania: gestão da informação no contexto de organizações não-governamentais (ONGs) brasileiras. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 155-167, maio/ago. 1999.

ARAÚJO, Júlio; ARAÚJO, Nukácia. **EaD em tela**: docência, ensino e ferramentas digitais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ARRUDA, Eucídio P. Cultura e ensino de história na perspectiva das redes sociais e do ciberespaço. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). Ensino de história, memória e

culturas. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 35-53.

ARRUDA, Eucídio P. Aprendizagem e jogos digitais. Campina, SP: Alínea, 2011.

ARRUDA, Eucídio P. Aprender História com jogos digitais em rede: possibilidades e desafios para os professores. In: MAGALHÃES, Marcelo *et. al.* (Orgs.). Ensino de História: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014. p. 239-253.

ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. Revista Ciência da Informação, Brasília, v. 29, n. 2, p. 07-15, maio-agosto/2000. Disponível em: [http:// www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a02v29n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a02v29n2.pdf). Acesso em: 10 jan. 2019.

BACICH, L.; MORAN, J. M. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, v. 25, n. 1, p. 1-3, jun. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: edições 70, 2016.

BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BECKER, Fernando. Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEZERRA, Holien G. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 37-48.

BITTENCOURT, Circe M. F. Ensino de História: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe M. F. (Org.). O saber histórico na sala de aula. 12.ed. São Paulo, Contexto, 2017.

BITTENCOURT, Circe M. F. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n° 25/26, p. 193-221, set. 92/Ago. 93.

BLANCO, Elias; SILVA, Bento D. da. Tecnologia educativa em Portugal: conceito, origens, evolução, áreas de intervenção e investigação. Revista Portuguesa de Educação, 6 (3), p. 37-55, Universidade do Minho, 1993. Disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/521/1/1993%2c6%283%29%2c-37-56%28EliasBlanco%26BentoDuarte daSilva%29.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/521/1/1993%2c6%283%29%2c-37-56%28EliasBlanco%26BentoDuarte%20daSilva%29.pdf). Acesso em: 10 abr. 2019.

BONILLA, M. H. S. Escola aprendente: para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BONILLA, M. H. S. Inclusão digital nas escolas. In: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; ANANIAS, Mauricéia (Orgs.). Educação, direitos humanos e inclusão social: histórias, memórias e políticas educacionais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, vol. 2, p. 183-200.

BONILLA, M. H. S.; SOUZA, Joseilda Sampaio de. Diretrizes metodológicas utilizadas em ações de inclusão digital. In: BONILLA, Maria H. S.; PRETTO, N. de Luca (Orgs.). Inclusão digital:

polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011, vol. 2, p. 91-107.

BONILLA, M. H. S.; OLIVEIRA, Paulo C. S de. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, Maria H. S.; PRETTO, N. de Luca (Orgs.). Inclusão digital: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011, vol. 2, p. 23-48.

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, Nelson de Luca (Orgs.). Apresentação. In: _____. Inclusão digital: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. V. 2. pp. 09-13.

BORBA, M. de C.; ALMEIDA, H. R. F. L. de; GRACIAS, T. A. de S. **Pesquisa em ensino na sala de aula:** diferentes vozes em uma investigação. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BORGES, Maria Aparecida Quadros; BRAGA, Jezulino Lúcio Mendes. O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. 2018. Disponível em: www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/01/downloads/artigo_09.doc. Acesso em: 4 dez. 2018.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. O imperativo da cultura digital: entre novas tecnologias e estudos culturais. Revista Cadernos de Comunicação, Santa Maria, v. 20, n. 1, art. 1, p. 1-24, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/communicacao/article/viewFile/22133/pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

BRASIL. Constituição [1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.

BRASIL. Decreto nº 3.294, de 15 de dezembro de 1999. Institui o

Programa Sociedade da Informação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ decreto/D3294.htm. Acesso em: 27 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.542, de 20 de setembro de 2005. Institui o Projeto Cidadão Conectado - Computador para Todos, no âmbito do Programa de Inclusão Digital, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2004-2006/2005/Decreto/D5542.htm. Acesso em: 8 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.175, de 12 de maio de 2010. Institui o Programa Nacional de Banda Larga - PNBL; dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão; altera o Anexo II ao Decreto nº 6.188, de 17 de agosto de 2007; altera e acresce dispositivos ao Decreto no 6.948, de 25 de agosto de 2009; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2010/Decreto/D7175.htm. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 03 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/12965.htm. Acesso em: 13 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 522, de 9 e abril de 1997**. Criou o Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: http://www.lex.com.br/doc_348748_PORTARIA_N_522_DE_9_DE_ABRIL_DE_1997.aspx. Acesso em: 2 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 abr. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC: SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução. Brasília: MEC: SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: História (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC: SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/historia.pdf>.

mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em: 02 abr. 2019.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018. ATUALIZA AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO. BRASÍLIA, DF: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.IN.GOV.BR/ MATERIA/-/ASSET_PUBLISHER/KUJRW0TZC2MB /CONTENT/ID/51281622](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KUJRW0TZC2MB/content/id/51281622). ACESSO EM: 04 ABR. 2019.

BURKE, Peter. A nova História, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.). A escrita da História: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 7-37.

CAIMI, Flávia Eloísa. Cultura, memória e identidade: o ensino de história e a construção de discursos identitários. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). Ensino de história, memória e culturas. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 17-33.

CAINELLI, Marlene Rosa. História do ensino de História: o conhecimento histórico, o saber ensinado e o saber aprendido. 2004. Disponível em: endipe.pro.br/antiores/13/paineis/paineis_autor/T1721-2.doc. Acesso em: 2 nov. 2018.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e terra, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da internet**: reflexões sobre a *internet*, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CASTELLS, Manuel. O caos e o progresso. Entrevistadora: Keli Lynn Boop. Extraclasse, nº 089, ano 10, mar./2005. Disponível em: <http://www.extraclasse.org.br/edicoes/2005/03/o-caos-e-o-progresso>. Acesso em: 03 set. 2018.

CLARO, Marcelo. MEC valida EaD para o Ensino Médio e anuncia mudanças no ENEM. 23/11/2018. Disponível em: <https://www.moodlelivre.com.br/noticias/3567-mec-valida-ead-para-ensino-medio-e-anuncia-mudancas-no-enem>. Acesso em: 20 mar. 2019.

CLEMENTE, Ana Priscila. Origem e desenvolvimento do blog como mídia digital e sua contribuição para a construção de uma cultura feminina na web. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/7o-encontro-2009-1/Origem%20e%20desenvolvimento%20do%20blog%20como%20midia%20digital.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2018.

COELHO, Franklin Dias. A cidade digital e a apropriação social da inovação tecnológica. In: SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (Org.). Cidadania e redes digitais. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil: Maracá – Educação e Tecnologias, 2010. Disponível em: http://www.cidadaniaeredesdigitais.com.br/_files/livro.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.

COSCARELLI, Carla Viana. Likando as ideias dos textos (Prefácio). In: ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias. (Org.). Letramentos na Web. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 13-20.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Direitos humanos e cidadania. São Paulo: Moderna, 2004.

DOWBOR, Ladislaw. Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

DUTRA, Tatiana Py. Aulas a distância e opcionais no Ensino Médio dividem opiniões. 21/11/2018. Disponível em: https://www.destakjornal.com.br/brasil/de_talhe/aulas-a-distancia-e-opcionais-no-ensino-medio-dividem-opinioes?ref=DET_relacionadas_pelo-pais. Acesso em: 20 mar. 2019.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Um lugar na escola para a história local. Ensino em REVISTA. Uberlândia (MG), EDUFU, v. 4, n. 1, p.43-57, Jan./dez. 1995.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Ensino de História e a incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação: uma reflexão. **Revista da História Regional**. v. 4, n. 2, p. 139-157, 1999. Disponível em: <http://www.revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/download/142/78>. Acesso em: 20 nov. 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. A História na Educação Básica: conteúdos, abordagens e metodologias. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 2010, Belo Horizonte. **Anais do Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais**. Belo Horizonte, UFMG, 2010, p. 1-13. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7168-3-4-historia-educacao-basica-selva/file>. Acesso em: 03 abr. 2019.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História e ensino de História**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de História**. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GIACOMONI, Marcel P.; PEREIRA, Nilton M. Flertando com o caos: os jogos no ensino de História. In: GIACOMONI, Marcel P.; PEREIRA, Nilton M (Orgs.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre, RS: Evangraf, 2013. p. 10-24.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 2016. p. 72-95.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. Cultura digital e educação: uma leitura dos estudos culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1349-1371, ago./2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10301>. Acesso em: 10 jan. 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo

da informação. Campinas: Editora Papirus, 2012.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LEMOS, A. **Cibercultura**. Alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (orgs). Olhares sobre a cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23.

LEMOS, A. Cidade digital: portais, inclusão e redes no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2007.

LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LEMOS, A. Nova esfera Conversacional. In: MARQUES, Ângela; COSTA, Caio T. *et al.* **Esfera pública, redes e jornalismo**. Rio de Janeiro: e-Papers, 2009. p. 9-30.

LEMOS, A. Prefácio. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca (orgs.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 15-21.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, Pierre. **Tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **Inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2007.

LIRA, Bruno Carneiro. **O professor sociointeracionista e a inclusão escolar**. São Paulo: Paulinas, 2010.

MAIA, Dennys Leite; BARRETO, Marcilia Chagas. Tecnologias digitais na educação: uma análise das políticas públicas brasileiras. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 5, n.1, p. 47-61, maio 2012.

MANOEL, Ivan A. O ensino de História no Brasil: origens e significados. **Cadernos CIMEAC**, Ribeirão Preto, v. 01, n. 01, p. 44-75, 2011. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/1429/1202>. Acesso em: 15 dez. 2018.

MATTELART, Armand. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.

MORAN, J. M. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora**. 2017. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf. Acesso em: 23 set. 2018.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/>

wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran. pdf. Acesso em: 02 jun. 2018.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José M.; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Maria A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 11-72.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil**: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História, São Paulo, ANPUH, n° 25/6, p. 143-162, 1993.

NEVES, Isa B. da C.; ALVES, Lynn R. G.; BASTOS, Abelmon de O. **Jogos digitais e a História**: desafios e possibilidades. 2012. Disponível em: http://sbgames.org/sb_games2012/proceedings/papers/cultura/C_S17.pdf. Acesso em: 05 jan. 2019.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ONU. Resolução A/HRC/32/L.20, de 27 de junho de 2016. **Trata da promoção, proteção e desfrute dos direitos humanos da internet**. Disponível em: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/HRC/32/L.20. Acesso em: 19 nov. 2018.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história pra-

zerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 17-36.

PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 24, p. 63-90, set./dez. 2000. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3993/1/00-Ponte%28TIC-rie24 a03%29>. PDF. Acesso em: 10 abr. 2019.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. **NCB University Press**, vol. 9, n. 5, out./2001. Disponível em: http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em: 2 fev. 2018.

PRENSKY, Marc. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 2, p. 201-204, maio/ago. 2010.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: SENAC, 2012.

REIS, Francisca das Chagas. S. O e-mail e o blog: interação e possibilidades pedagógicas. In: ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias (Orgs.). Letramentos na web: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC: 2009. p. 99-110.

ROJO, Roxane H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão digital**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade

cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane H. R; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROSA, Bruno. **Brasil tem 4,5 milhões de excluídos digitais**. Reportagem de 14/01/2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/brasil-tem-45-milhoes-de-excluidos-digitais-22286508>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O acordo multilateral de investimentos. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 15 mar. 1998. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi15039810.htm>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 54-66.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 25-46.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. A noção de exclusão digital diante das exigências de uma cidadania. In: HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.). **Políticas públicas e inclusão digital**. Salvador: EDUFBA, 2008.

SOUZA, Maria do S.; TAMANINI, Paulo A. **Tecnologias digitais e ensino de História**: estado do conhecimento. 2018. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/87a2c1_149fe9070a-37420b97e13ebb58884cd6.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

TERUYA, Teresa Kazuko. Sobre mídia, educação e estudos culturais. In. MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Orgs.). **Pesquisa em educação**: Múltiplos Olhares. Maringá: Eduem, 2009. p. 151-165.



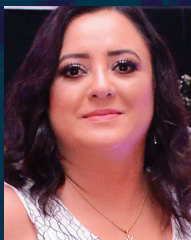
A Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.



editoraifrn



MARIA DO SOCORRO SOUZA

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/UFERSA/IFRN). Especialista em Pesquisa Educacional (UERN) e em Tecnologias na Educação (PUC-Rio). Graduada em Direito (UERN) e em Letras (UERN). Professora do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM) e no Núcleo de Tecnologia Educacional Jerônimo Rosado (NTE) de Mossoró - RN.



PAULO AUGUSTO TAMANINI

Pós-Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). Coordenador do Grupo de Pesquisa Imagem e Ensino (CNPq).

Esta obra discute a contribuição da inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no ensino de História das escolas públicas de Mossoró/RN, visando favorecer a inclusão digital e social do aluno. Para além da noção de inclusão digital enquanto democratização do acesso às tecnologias, o termo abrange também o domínio técnico e, mais importante, seu uso crítico e autoral.

A incorporação das tecnologias digitais no ensino de História é defendida, tendo em vista suas potencialidades no campo da informação e comunicação e as transformações que vêm provocando nas formas de vida contemporânea, reconfigurando as noções de tempo, espaço e de conhecimento. Por isso, advoga-se, para o uso efetivo dos artefatos digitais, a adoção de novos modelos pedagógicos, que possam auxiliar a desenvolver o pensar crítico do aluno, possibilitando-lhe perceber-se como cidadão e sujeito da História.

