

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

MARIA DO SOCORRO SOUZA

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE: TECNOLOGIAS
DIGITAIS, *INTERNET* E INCLUSÃO DIGITAL**

MOSSORÓ - RN
2019

MARIA DO SOCORRO SOUZA

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE: TECNOLOGIAS
DIGITAIS, *INTERNET* E INCLUSÃO DIGITAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA) e Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), em cumprimento às exigências legais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ensino, na linha de pesquisa Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Dr. Paulo Augusto Tamanini.

MOSSORÓ - RN
2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

- S729 Souza, Maria do Socorro.
O ensino de história na contemporaneidade : tecnologias digitais, internet e inclusão digital / Maria do Socorro Souza – Mossoró, RN, 2019.
129 f.
- Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semiárido, 2019.
Orientador: Dr. Paulo Augusto Tamanini.
1. Ensino de História. 2. Tecnologias digitais. 3. Inclusão digital. 4. Inclusão social. I. Título.
- CDU: 37.02:930.1

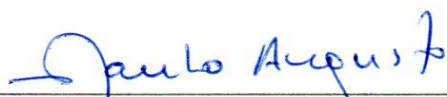
MARIA DO SOCORRO SOUZA

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE: TECNOLOGIAS
DIGITAIS, *INTERNET* E INCLUSÃO DIGITAL**

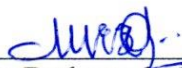
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA) e Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), em cumprimento às exigências legais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ensino, na linha de pesquisa Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Dissertação apresentada e aprovada em 24 / 09 / 2019.

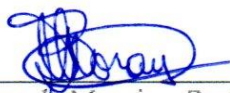
BANCA EXAMINADORA



Paulo Augusto Tamanini – Prof. Dr. Presidente
Universidade Federal Rural do Semi-árido – UFERSA



Meyre-Ester Barbosa de Oliveira – Prof^a. Dr^a. Examinadora externa
Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC/UERN



Marcelo Bezerra de Moraes – Prof. Dr. Examinador interno
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

In memoriam

A minha mãe, mulher batalhadora, que me ensinou o justo e o correto. Por seu amor incondicional e por ter sido humana, na essência da palavra. Obrigada. Sei que, tendo se tornado luz, partilha comigo agora esse momento. Saudades.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que me deram a vida e educação, por terem me ajudado a me tornar quem sou hoje.

Ao meu esposo, pelo apoio, amor, paciência, companheirismo e estímulo cotidianos, em especial durante essa jornada. E por ter cedido seu tempo e *expertise* para me ajudar, construindo o Portal de História.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Augusto Tamanini, por acreditar em mim, quando me aceitou como orientanda, e por ter estado comigo todo o caminho durante esses quase dois anos, sempre me apoiando e me orientando. A ele, cuja confiança na minha capacidade me fez querer dar o melhor de mim nesse trabalho, meu sincero agradecimento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino, pelas aprendizagens que me fizeram crescer, como pessoa e pesquisadora.

Aos colegas de turma e, em especial, Ana Meyre, Ana Paula, Jonathan e Helyab, que percorreram comigo uma parte dessa jornada, pelas aprendizagens, preocupações e risadas compartilhadas, bem como pelos elos que daí nasceram. Que se fortaleçam!

À equipe do mestrado, com destaque para Adna, sempre prestativa.

Aos membros da Banca, Prof. Dr. Marcelo Bezerra de Moraes e Prof^ª. Dr^ª. Meyre-Ester Barbosa, pelo tempo investido no texto, tanto na qualificação quanto na defesa, pelas ricas orientações que me ajudaram a dar um rumo mais preciso a esse trabalho. Obrigada!

A Cristhiane Marques, coordenadora do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal, por disponibilizar o espaço do NTM para a pesquisa.

Aos professores que se prontificaram a participar dessa pesquisa, socializando suas angústias e esperanças na entrevista, agradeço por isso e pela confiança ao me permitirem observar as aulas, o que possibilitou o enriquecimento dos dados utilizados nesse estudo, além de muita aprendizagem.

A Francineide, pela leitura, trocas de ideias e sugestões. Obrigada, amiga!

Enfim, a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu pudesse galgar mais esse degrau e realizar esse sonho.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Freire (2000, p. 11)

RESUMO

O presente estudo tem como propósito 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. Superando a noção tradicional de inclusão digital enquanto democratização do acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, o termo passa a ser compreendido como o acesso aos artefatos digitais, o domínio técnico-operacional e, mais importante, seu uso crítico, autoral e reflexivo. Ao longo do texto, a inserção das tecnologias digitais no ensino de História é fortemente defendida, tendo em vista suas potencialidades no campo da informação, comunicação e interação e as transformações que vêm provocando nas formas de vida contemporânea. Tais mudanças estão reconfigurando as noções de tempo, espaço, conhecimento, dos contextos e identidades estabelecidas. Por essa razão, os usos das tecnologias precisam ser efetivados a partir de novos modelos pedagógicos, em harmonia com as inovações trazidas por elas, para que a inclusão digital do aluno e o desenvolvimento do seu pensar crítico aconteçam, possibilitando-lhe perceber-se como cidadão e sujeito da história. A análise dos usos das tecnologias digitais para a promoção da inclusão digital do aluno de História é realizada por meio de um estudo de campo qualitativo, de natureza explicativa, cujo universo são professores de História da rede pública de ensino. A entrevista semiestruturada e a observação constituem as técnicas de produção de dados utilizadas. Como parte da pesquisa, visando coligar possibilidades de usos das tecnologias digitais para o ensino de História, com o fim de estimular a inserção crítica desses artefatos na sala de aula dessa disciplina, de modo a favorecer a inclusão digital do aluno, foi criado um portal virtual, por meio de um estudo bibliográfico. O aporte teórico acerca das tecnologias digitais, ciberespaço e seus efeitos na sociedade e na educação foi dado, entre outros, por André Lemos (2003, 2008), Heinsfeld e Pischetola (2017), José Manuel Moran (2013, 2015, 2017), Marc Prensky (2001, 2012) e Pierre Lévy (1996, 1998, 1999, 2007). Para embasar o debate sobre o ensino de História, métodos e estratégias, e sua relação com as tecnologias digitais e o ciberespaço, foram usados autores como Circe Bittencourt (1993, 2011, 2017), Elza Nadaí (1992), Eucídio Pimenta Arruda (2011, 2013, 2014), Fonseca (2010), Guimarães (2012) e Itamar Freitas (2010). Maria Helena Bonilla (2005, 2009), Bonilla e Nelson Pretto (2011), Lemos (2007, 2009, 2011) e Manuel Castells (2002, 2003, 2005) são os teóricos por meio dos quais se discute a inclusão digital enquanto via para a inclusão social e o exercício da cidadania. Com relação aos usos pedagógicos das

tecnologias digitais no ensino de História, os resultados da pesquisa apontaram que, quando realizados de forma crítica, colaborativa, planejada e autoral, eles contribuem para a inclusão digital do aluno, ainda que essa inclusão não ocorra de forma plena.

Palavras-chave: Ensino de História. Tecnologias digitais. Inclusão digital. Inclusão social.

ABSTRACT

The present study aims to analyze how the pedagogical uses that the teacher of History of public schools in Mossoró/RN makes of digital technologies, especially the internet, can contribute to the digital inclusion of the student and its consequent social inclusion. Overcoming the traditional notion of digital inclusion as a democratization of access to Digital Technologies of Information and Communication, the term is here understood as the access to digital artifacts, the technical-operational domain and, more importantly, its critical, authorial and reflexive use. Throughout the text, the critical insertion of digital technologies in the teaching of History is strongly defended, given its potentialities in the field of information, communication and interaction and the transformations that have been provoking in contemporary life forms. Such changes are reconfiguring the notions of time, space, knowledge, of established contexts and identities. For this reason, the uses of technologies need to be made from new pedagogical models, in harmony with the innovations brought by them, so that the digital inclusion of the student and the development of his critical thinking happen, enabling him to perceive himself as a citizen and subject of the history. The analysis of the uses of the digital technologies to the promotion of the digital inclusion of the student of History is carried out through a qualitative field study, of explanatory nature, whose universe are teachers of History of the public network of education. The semi-structured interview and observation are the techniques used to produce data. As part of the research, aiming to collect possibilities of uses of digital technologies for the teaching of History, in order to stimulate the critical insertion of these artifacts in the classroom of this discipline and, thus, to favor the digital inclusion of the student, a virtual portal was created through a bibliographical study. The theoretical contribution on digital technologies, cyberspace and its effects on society and education was given, among others, by André Lemos (2003, 2008), Heinsfeld and Pischetola (2017), José Manuel Moran (2013, 2015, 2017), Marc Prensky (2001, 2012) and Pierre Lévy (1996, 1998, 1999, 2007). In order to base the debate on the teaching of History, methods and strategies, and their relation with digital technologies and cyberspace, authors such as Circe Bittencourt (1993, 2011, 2017), Elza Nadai (1992), Eucídio Pimenta Arruda (2011, 2013, 2014), Fonseca (2010), Guimarães (2012) and Itamar Freitas (2010) were used. Maria Helena Bonilla (2005, 2009), Bonilla and Nelson Pretto (2011), Lemos (2007, 2009, 2011) and Manuel Castells (2002, 2003, 2005) are the theorists through which digital inclusion is discussed as a means for the social inclusion and the exercise of citizenship. Regarding the pedagogical uses of digital technologies in the teaching of History,

the results of the research pointed out that, when performed in a critical, collaborative, planned and authorial way, they favor the digital inclusion of the student, even if such inclusion does not occur in a full manner.

Keywords: Teaching of History. Digital technologies. Digital inclusion. Social inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Sinopse geral dos dados.....	74
Quadro 2 - Categorias e subcategorias de análise.....	74
Figura 1 - Página inicial do Portal de História.....	95
Figura 2 - Aba Vídeos do Portal de História.....	96

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Ensino a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
HD	<i>Hard Disk</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
NTM	Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBL	Plano Nacional de Banda Larga
POSENSINO	Programa de Pós-Graduação em Ensino
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RPG	<i>Role Playing Game</i>
SocInfo	Sociedade da Informação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	ENSINO DE HISTÓRIA, TECNOLOGIAS DIGITAIS E <i>INTERNET</i>: ENTRELACES	25
2.1	BREVE PERCURSO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL	28
2.2	CIBERESPAÇO E CIBERCULTURA: NOVOS CENÁRIOS, OUTROS DESAFIOS	35
3	TECNOLOGIAS, INCLUSÃO DIGITAL E CIDADANIA: APROXIMAÇÕES	46
3.1	ENSINO E TECNOLOGIAS: NÃO BASTA INSERIR, É PRECISO INCLUIR!	52
3.2	INCLUSÃO DIGITAL COMO VIA PARA A INCLUSÃO SOCIAL	55
4	PERCURSO METODOLÓGICO	63
4.1	TIPO DE PESQUISA	63
4.2	LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA	66
4.3	TÉCNICAS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS	68
4.4	ANÁLISE DOS DADOS	71
4.5	QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA	76
5	TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MOSSORÓ/RN	78
5.1	USOS PEDAGÓGICOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PELOS PROFESSORES DE HISTÓRIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A INCLUSÃO DIGITAL DOS ALUNOS	78
5.1.1	Perfil do professor de História	78
5.1.2	Tecnologias na sala de aula de História	81
5.1.3	Tecnologias no ensino de História: formas e finalidades dos usos	85
5.1.4	Tecnologia e inclusão digital	88
5.2	PORTAL DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NO CIBERESPAÇO	92
5.2.1	Recursos do Portal de História	94
5.2.1.1	Redes Sociais	97

5.2.1.2	Museus Virtuais	98
5.2.1.3	Blogs	99
5.2.1.4	Jogos Digitais	101
5.2.1.5	Cinema e Vídeo	103
5.2.2	Portal de História: relato de uma experiência	104
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA	120
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	123
	APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DE ÁUDIO	126
	APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM	127
	APÊNDICE E – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO	128

1 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” (BRASIL, 1998). 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, no seu artigo 4º, inciso II, 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” (BRASIL, 2014). 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. 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 computador e internet e o domínio técnico desses artefatos tecnológicos.

Outros documentos oficiais relacionados à educação também defendem uma inserção crítica das tecnologias na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina, no artigo 2º, 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, demandando 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, 1998a, p. 140), pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e memorização das informações, sugerindo 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, norteando 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, utilizar e criar, 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 de 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 da humanidade. 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, 2012), tendo em vista suas inúmeras possibilidades de comunicação, informação e interação proporcionadas pelos espaços virtuais híbridos e multimodais, seja conectando pessoas, máquinas e conhecimento, via novas linguagens, discursos, convergência de recursos (som, texto, 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, podcast¹, 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 trabalho 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. A questão que impulsionou a pesquisa foi a seguinte: de que forma os usos pedagógicos que o professor de História das escolas públicas de Mossoró-RN faz das tecnologias digitais,

¹ *Podcast* é um programa multimídia (áudio ou vídeo) criado pelo usuário e transmitido na internet. Se vídeo, é chamado *videocast*. O arquivo pode conter músicas, falas, entrevistas e opiniões acerca de assuntos variados. *Podcast* pode significar tanto o conteúdo transmitido como a transmissão em si.

mormente a internet, podem contribuir para a inclusão digital dos alunos?

Por ser História uma disciplina que conecta o passado e o 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, faz-se mandatório 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.

No entanto, apesar das inúmeras vantagens das tecnologias, sua utilização nas escolas públicas de Mossoró - RN ainda parece ser muito incipiente². Em conformidade com relatórios das coordenações dos dois núcleos de formação de professores da rede pública de ensino de Mossoró - RN para a inserção das Tecnologias na prática pedagógica - Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM)³ -, 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 o construir⁴, não ressignificando, assim, o 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, exigiram que

² De acordo com dados obtidos junto às coordenações do Núcleo de Tecnologia Educacional Jerônimo Rosado (NTE) e do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM).

³ O NTE e o NTM são instituições que oferecem, às escolas da rede pública estadual e municipal ligadas ao Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), suporte técnico e pedagógico para sua informatização, visando à inclusão digital dos agentes que ali atuam. Nesse apoio pedagógico estão incluídos cursos de formação para a inserção pedagógica das tecnologias, em particular, da *internet*, no âmbito escolar.

⁴ Conforme informações colhidas junto às coordenações do NTE e do NTM.

fizesse 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 dos 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 e 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.

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 2018⁵, 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 relevante o uso crítico dessas ferramentas, em especial, da internet; um uso que faça diferença

⁵ O estudo foi apresentado no V Seminário de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (SEPOMO), em Fortaleza/CE. Para saber mais sobre a pesquisa, ver: SOUZA, Maria do S.; TAMANINI, Paulo A. Tecnologias digitais e ensino de História: estado do conhecimento. In: SEMINÁRIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS, MEMÓRIAS E ORALIDADES, 5., 2018, Fortaleza. *Anais* [...]. Fortaleza: UECE, 2018. p. 403-412. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/87a2c1_149fe9070a37420b97e13ebb58884cd6.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

na vida do aluno, que o leve do consumidor passivo do conhecimento a criador desse saber (SERRES, 2015); que o torne um ser pensante, reflexivo, ativo, solidário e capaz de participar da complexa sociedade vigente, evitando, desse modo, que ocorra o uso meramente instrumental das tecnologias digitais. Daí a ideia de se 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, tornando-o sujeito de seu próprio percurso histórico.

Diante disso, o presente estudo teve como objetivo principal 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. Na mesma linha, e de modo específico, a pesquisa intentou: a) verificar de que forma o professor de História utiliza pedagogicamente os artefatos digitais na sua sala de aula; b) identificar se os usos que o professor de História faz das tecnologias digitais no seu fazer pedagógico favorecem a formação crítica e reflexiva do aluno e, consequentemente, sua inclusão digital e social; e, por fim, c) inventariar possibilidades de usos das tecnologias digitais para o ensino de História, disponibilizando-as no **Portal de História**, espaço virtual criado 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, a saber: Lemos (2003, 2008), Heinsfeld e Pischetola (2017), Moran (2013, 2015, 2017), Prensky (2001, 2012) e Lévy (1996, 1998, 1999, 2007). O embasamento no debate sobre o ensino de História, métodos, estratégias e as potencialidades das tecnologias digitais e do ciberespaço nesse ensino foi dado por autores como Bittencourt (1993, 2011, 2017), Nadai (1992), Arruda (2011, 2013, 2014), Fonseca (2010), Guimarães (2012) e Freitas (2010). Bonilla (2005, 2009), Bonilla e Pretto (2011), Lemos (2007, 2009, 2011) e Castells (2002, 2003, 2005), por sua vez, são os teóricos por meio

dos quais se discute a inclusão digital enquanto via para a inclusão social e a cidadania.

No que concerne à metodologia, esta 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 Bardin (2016). A pesquisa foi 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. Conceitua inclusão digital, discutindo a noção subjacente dessa expressão nos programas oficiais de inclusão digital e aquela defendida pelos autores que embasaram esse estudo. 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, **Percurso metodológico**, explana o percurso metodológico adotado para a realização dessa pesquisa. Para isso, descreve o método, procedimentos e técnicas utilizados tanto no desenvolvimento da pesquisa quanto na análise dos dados produzidos durante o processo investigativo. As etapas desenvolvidas, os sujeitos e os cuidados éticos a eles referentes também são abordados nesse item.

Por fim, o quarto capítulo, **Tecnologias digitais no ensino de História nas escolas públicas de Mossoró/RN**, 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 referenciam o estudo, como os usos pedagógicos das tecnologias digitais

pelos professores de História contribuem para a inclusão digital dos alunos. Discute, ainda, as 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 do aluno e sua consequente inclusão social.

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

Desde a década de 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, ubiquidade⁶ 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 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

⁶ Lemos (2005, p. 1) define ubiquidade como a “possibilidade de estar em vários lugares ao mesmo tempo”.

computador, por meio de um mero clique do *mouse*.

O aluno da sociedade do conhecimento, da geração Z, nativo digital⁷, 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 multitarefa⁸. 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 antes imaginadas, inovar é, mais do que uma exigência, uma questão de sobrevivência. A escola, segmento desse universo social, convive com esta 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,

⁷ O termo nativo digital, foi cunhado pelo educador norte-americano Marc Prensky (2001) e refere-se ao aluno da geração nascida no bojo da revolução tecnológica, cercada por tecnologias digitais (telefone celular, e-mail, tablet, jogos digitais, internet, mensageiro instantâneo etc.), uma geração que pensa e processa informações de modo distinto daquele das gerações precedentes. Já o termo imigrante digital remete aos professores nascidos antes de a internet ser popularizada e que, por essa razão, concebem as ferramentas tecnológicas como algo desafiador, ao qual precisam se adaptar.

⁸ Multitarefa ou *multitasking* significa, nesse texto, a habilidade que uma pessoa tem de realizar várias tarefas ao mesmo tempo. Com relação a essa característica do nativo digital, Santaella (2007) afirma que advém de uma estrutura cognitiva diferente desenvolvida pelo jovem atual.

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, webquest⁹, chats, podcasts, hipertexto, fóruns de discussão, jogos digitais, jornais e revistas on-line 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 demandas 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

⁹ *Webquest* vem do inglês e significa busca, pesquisa na *web*. É uma metodologia de pesquisa na rede, direcionada ao processo educacional, em que quase todos os recursos utilizados para a pesquisa são provenientes da internet. O professor define um tema e uma tarefa para os alunos resolverem via pesquisa, ofertando uma série de links acerca do assunto, para orientar a busca. A tarefa que vai nortear a pesquisa deve ser interessante, colaborativa e exequível. É uma proposta que visa superar o copiar/colar.

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.

2.1 BREVE PERCURSO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Em conformidade com 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 História 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). Nadai (1992) 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, 1992).

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, 1992). 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, 1992).

Com relação aos métodos, recursos e técnicas utilizados para ensinar o conhecimento histórico, Nadai (1992) 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 se ensinar História já foram utilizadas.

No período republicano, o papel dessa disciplina nos programas de ensino das escolas secundárias, era a 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) 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. (FREITAS, 2010, p. 224).

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 procedimentos 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 nº 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 (2004), 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 a lousa, 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 o de apenas o de facilitar a transmissão do conhecimento, sem relacionar o conteúdo com o conhecimento prévio do aluno e o escolar (BITTENCOURT, 2011). 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 de 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.

2.2 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. Contudo, pode-se afirmar que, nessa tarefa, ele se superou. Nunca antes na história da humanidade, 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 ocorrendo 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 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 personas 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, p. 44), 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”, 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) 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” (LÉVY, 1999, p. 17). 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. (LEMO, 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, 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 estes termos atuam como demarcadores de um contexto onde 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; hibridismo¹⁰; 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

¹⁰ Para Bacich e Moran (2015), hibridismo significa mistura, mescla. Restringindo o termo ao ensino híbrido com o uso das TDIC, seria a convergência entre as modalidades presencial e a distância.

atividades relacionadas a essa tecnologia e sua existência.

Por conseguinte, 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),

[...] 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. (LÉVY, 1999, p. 5).

Malgrado o entusiasmo de Lévy (1999) 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, em especial a internet, 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 para aproximá-lo da educação cidadã que é seu direito subjetivo, expresso na Constituição Federal 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 tecnocrática, 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 (MATTELART, 2002), esse discurso enfatiza o lado instrumental, mecânico das tecnologias, ignorando a forma como essas tecnologias 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 a 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 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 onde essas informações e conhecimentos são gerados. Ao abordar o universo de conteúdo e informação que é produzido em e na rede, o autor aduz 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*¹¹.

Arruda (2014) aborda ainda 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 atividades 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.

¹¹ Essa expressão significa o fornecimento de recursos, aplicativos e serviços, como o armazenamento de dados, na internet, podendo ser acessados a qualquer momento e de qualquer lugar do mundo. Pelo fato de o acesso ser via rede, ou seja, remoto, usa-se o termo nuvens.

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 (LE MOS, 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 esses conteúdos e informações, impedindo que se interprete, com criticidade, seus possíveis significados ocultos.

Entre os desafios mais marcantes, na visão de Heinsfeld e Pischetola (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 se invisibilizando 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.

3 TECNOLOGIAS, INCLUSÃO DIGITAL E CIDADANIA: APROXIMAÇÕES

Inicialmente, 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; 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 da humanidade, elas 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 exclusão 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 país diversos programas de inclusão digital pelo Governo Federal, visando minimizar o fosso existente entre os que acessam e usam as TDIC, tendo-as incorporado em suas atividades cotidianas, e aqueles alijados desse novo contexto. Dentre os muitos programas, destaca-se o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)¹², política educacional de inclusão digital, criada em 1997, pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de promover o uso pedagógico das TIC na rede pública de Educação Básica. 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

¹² O ProInfo é um programa de inclusão digital, criado sob a denominação Programa Nacional de Informática na Educação. Em 2007, por meio do Decreto nº 6.300, o programa foi reformulado, passando a ser chamado de Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Os objetivos do programa, expressos no parágrafo único do art. 1º do referido Decreto abordam, entre outros, a promoção do uso pedagógico das TIC nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino e a capacitação dos agentes educacionais; a melhoria do processo ensino-aprendizagem com o uso das TIC, bem como a inclusão digital via ampliação do acesso a computadores e da conexão à rede mundial de computadores e a tecnologias digitais.

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 por que 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 domínio 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 cidadania. 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 só 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 Federal, 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 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.

3.1 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, causada pela 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 (BRASIL, 1997), 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, coordenado e executado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), projeto que, em 2000, acabou se transformando no Livro Verde¹³.

A finalidade deste 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 de 2010, com o objetivo de expandir e “massificar o acesso à internet em banda larga no país” (BRASIL, 2010), reduzindo, com isso, as desigualdades sociais, econômicas e regionais no âmbito tecnológico.

¹³ O Livro Verde, organizado por Tadeu Takahashi, é um plano de metas e implantação do Programa Sociedade da Informação no Brasil, contendo objetivos a serem atingidos pelo Governo e pela sociedade civil. Está disponível no site: <https://www.governoeletronico.gov.br/documentos-e-arquivos/livroverde.pdf>.

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*. Em que consiste, na verdade, 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 dever. 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 direito 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 consequente exercício da cidadania do aluno.

3.2 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 plenamente 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). Lemos (2011, p. 16) assevera que

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.

Esse autor 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” (LEMOS, 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). Para 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, possibilitando-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” (BITTENCOURT, 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 interogue 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, mais do que tudo, 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), 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” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 61), 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” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 52-53), sendo, assim, indispensável partir desses problemas antes de falar de tecnologias.

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 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

ênfatizadas, tornando-se este protagonista de sua própria aprendizagem.

Moran (2017), 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” (MORAN, 2017, p. 23), 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).

Estas 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 a 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 e 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 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” (CAIMI, 2013, p. 31).

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” (MARTÍN-BARBEIRO, 2000, 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).

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Um dos passos importantes para o pesquisador, quando se propõe a realizar uma investigação, é a escolha da abordagem e dos procedimentos metodológicos que melhor se amoldam à pesquisa. Dessa forma, buscar-se-á, aqui, discutir os aportes metodológicos priorizados para a presente investigação, no que tange à construção, tratamento e análise de dados.

A palavra método origina-se do termo grego *méthodos*, podendo ser definido como “caminho para se chegar a determinado fim” (GIL, 2008, p. 8). Para Becker (1999, p. 17), “a metodologia é o estudo do método” e, como tal, não pode ser desvinculada da investigação científica, como se fosse um estudo à parte, um manual, um receituário a ser seguido.

Minayo (2016, p. 14) define metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Para ela, na metodologia está inserida a “teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade)” (MINAYO, 2016, p. 14). Para essa autora, “enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática” (MINAYO, 2016, p. 15). Metodologia ultrapassa, como se percebe, a mera descrição dos procedimentos e técnicas; ela indica as escolhas teóricas priorizadas pelo pesquisador para a compreensão do seu objeto de investigação, bem como a realidade empírica e os pensamentos sobre essa realidade (MINAYO, 2016).

Nessa esteira, a partir do objeto de estudo desta pesquisa – como os usos pedagógicos que o professor de História faz das tecnologias digitais, em especial a internet, podem contribuir para a inclusão digital do aluno –, objetiva-se, aqui, apresentar os caminhos trilhados e os instrumentos utilizados no decorrer desse percurso.

4.1 TIPO DE PESQUISA

O desejo de analisar de que forma os usos que o professor de História faz das tecnologias digitais em sua prática pedagógica favorecem a inclusão digital do aluno direcionou o foco do estudo para uma pesquisa qualitativa, de campo, do tipo explicativa.

Para efetivar um dos objetivos específicos da pesquisa – inventariar possibilidades de usos das tecnologias digitais para o ensino de História, disponibilizando-as no **Portal de**

História, espaço virtual criado 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 –, o estudo também traz em seu bojo uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida via buscas em blogs, sites, repositórios educativos virtuais, livros, teses, artigos etc. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é realizada com base em material já elaborado, como livros, revistas, artigos científicos, teses, dissertações e anais de eventos científicos; nesta pesquisa em particular, os materiais utilizados foram, em grande parte, digitais.

Ao discorrer sobre a investigação qualitativa, Minayo (2016, p. 20) afirma que esta trabalha com “o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, constituindo este conjunto de fenômenos humanos “parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2016, p. 20).

Para esta autora, “o universo da produção humana, que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa, dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (MINAYO, 2016, p. 20-21), porque o pesquisador qualitativo está preocupado em interpretar as experiências humanas, direcionando sua ação ao caráter hermenêutico da pesquisa. Ratificando essa posição, Bogdan e Bliklen (1994, p. 16) asseveram que as questões a serem investigadas pelo pesquisador qualitativo “não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”.

Em harmonia com esses teóricos, ao diferenciar o método qualitativo do quantitativo, Richardson (2012, p. 79) afirma que aquele “não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema”. Para este autor,

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (RICHARDSON, 2012, p. 80).

Bogdan e Biklen (1994) elencam cinco características da pesquisa qualitativa, ressaltando, contudo, que, para um estudo ser considerado qualitativo, a presença de todas elas não é obrigatória, podendo a pesquisa ser desprovida de uma ou mais dessas características.

São elas: 1) a investigação qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos, apresentando-se em forma de palavras ou imagens, e não de números; 3) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4) o "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Nota-se, assim, que esse tipo de pesquisa não se detém em enumerar ou medir os eventos investigados, mas em interpretá-los.

No estudo em tela, aplicando-se as características de Bogdan e Blikem (1994), as escolas constituíram a fonte direta de onde os dados da presente pesquisa foram extraídos, constituindo estes as transcrições das entrevistas realizadas e as notas de campo produzidas durante as observações. O foco de interesse direcionou-se para os usos pedagógicos que os professores colaboradores fazem das tecnologias digitais, as atitudes e motivações observadas no decorrer dessas práticas, bem como o dito e o silenciado nas falas dos entrevistados.

A partir do exposto, e considerando o objeto em análise, fez-se a opção pela pesquisa qualitativa, por ser esta a abordagem adequada para esse estudo, já que seu intuito é analisar como os usos que o professor de História faz das tecnologias digitais podem contribuir para a inclusão digital dos alunos, levando-se em conta, nesses usos, não quantificá-los, observando apenas o aspecto instrumental dos artefatos digitais, mas principalmente analisá-los enquanto recurso capaz de favorecer a formação crítica e autoral desses sujeitos e sua consequente inclusão social e cidadã na sociedade contemporânea.

Por se preocupar em compreender as relações que se estabelecem entre o uso das tecnologias digitais, pelo professor, na sala de aula de História e a inclusão digital, efetivada por meio da utilização crítica e reflexiva desses artefatos, a presente investigação configura-se, quanto aos seus fins, como uma pesquisa explicativa, cuja preocupação central, segundo Gil (2008, p. 28), consiste em “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”. De acordo com Gil (2008, p. 28), esse tipo de pesquisa é a “que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”, justificando-se, neste estudo, haja vista este ter como escopo pesquisar a relação entre o fator **usos das tecnologias digitais** e o fenômeno inclusão digital no ensino de História.

No que se refere ao estudo de campo, delineamento dessa pesquisa, Gil (2002 p. 53) destaca ser seu foco uma comunidade, não necessariamente geográfica, mas voltada a uma atividade humana, como uma comunidade de trabalho. Nesse caso em específico, trata-se de membros da comunidade de professores de História da rede pública de ensino. Para este autor,

esse tipo de pesquisa é “desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo” (GIL, 2002, p. 53) e a maior parte do trabalho é realizada pessoalmente pelo pesquisador, já que é importante que este tenha uma experiência direta com a situação investigada. A imersão na realidade torna possível “entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado” (GIL, 2002, p. 53).

As vantagens desse tipo de pesquisa são, para esse autor, a fidedignidade dos resultados, provocado pelo desenvolvimento do estudo no local onde os fenômenos ocorrem, a economicidade, por não requerer equipamentos especiais para a construção de dados e a confiabilidade das respostas dos sujeitos colaboradores, haja vista o pesquisador ter um maior nível de participação no estudo. Como desvantagens, há a necessidade de um tempo mais longo para realizar a pesquisa e o risco de subjetivismo na análise e interpretação dos resultados por parte do pesquisador, tendo em vista que a coleta de dados, na maioria das vezes, é feita única e exclusivamente por ele (GIL, 2002, p. 53).

No que se refere à “fidedignidade dos resultados” e ao “risco de subjetivismo na análise e interpretação dos resultados por parte do pesquisador”, utilizadas por Gil (2002), cabe ressaltar que, na pesquisa qualitativa, a experiência humana é estudada a partir da compreensão de que os indivíduos não vivem isolados, mas interagem entre si. É por meio dessa interação que os sentidos são interpretados e construídos. Nesse sentido, o pesquisador vislumbra seu objeto de estudo à luz de sua subjetividade, envolvendo-se no fenômeno investigado, embora deva afastar a incursão exacerbada de juízos de valor na sua pesquisa.

4.2 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

Aplicando-se as características de Bogdan e Blikem (1994), três escolas da rede pública estadual e municipal constituíram a fonte direta de onde os dados da presente pesquisa foram extraídos. Em que pese o estudo não se configurar como comparativo, o envolvimento de escolas estaduais e municipais deu-se pelo fato de as redes estadual e municipal constituírem duas realidades diferentes, tanto no que tange à gestão quanto à estrutura¹⁴, havendo, assim, a possibilidade de que essas diferenças se refletissem nos resultados construídos.

¹⁴ A pesquisadora interage profissionalmente com essas duas realidades na formação continuada de professores para a inserção das tecnologias na prática pedagógica, fato que lhe possibilitou constatar essas diferenças.

No que diz respeito aos sujeitos da pesquisa, professores de História, em face da impossibilidade de se abarcar todos os professores de História da rede pública de Mossoró/RN, e tendo em vista tratar-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, o estudo de campo em comento foi realizado com uma amostra de três professores. Com relação à identificação dos sujeitos, foi-lhes explicado, ao serem convidados, que teriam sua identidade preservada, para resguardo da privacidade, sendo-lhes dado, para esse fim, nomes fictícios, a saber: Jane, Jesus e Mara.

A seleção dos sujeitos da pesquisa deu-se mediante critérios determinados: ser professor de História da rede pública estadual ou municipal de Mossoró/RN e fazer uso das tecnologias digitais nas aulas. Foram convidados dez professores, mas somente três deles disseram ter disponibilidade de tempo para participar, dois da rede estadual, atuando tanto nas séries finais do Ensino Fundamental como no Ensino Médio, e um da rede municipal de ensino, lecionando apenas nas séries finais do Ensino Fundamental.

Como o foco da pesquisa foi o uso pedagógico das tecnologias digitais no ensino de História, achou-se relevante analisar esses usos nas duas etapas de ensino (ensino Fundamental e Médio), buscando identificar possíveis mudanças que, porventura, pudessem ocorrer. Embora o tamanho da amostra tenha sido pequeno, pelo fato de ser um estudo qualitativo e por estarem as escolas onde os professores atuam geograficamente distribuídas, de modo a abranger públicos distintos, esta demonstrou ser suficiente no sentido de atender aos objetivos da pesquisa.

A abordagem junto a esses professores deu-se por meio do *Facebook*, *WhatsApp* e telefone. Em decorrência da função como professora nos Núcleos de Tecnologia Educacional estadual e municipal (NTE e NTM, respectivamente), a pesquisadora tem bastante contato com professores e supervisores de várias escolas da rede pública estadual e municipal, o que possibilitou a realização de uma prévia averiguação junto a essas instituições acerca do uso, ou não, das tecnologias nas aulas de História, facilitando, assim, a seleção dos dez professores a serem convidados para participar da pesquisa dentre os que atuavam na disciplina de História.

A partir da seleção, foi feita a pesquisa na ferramenta *Facebook* pelos nomes dos professores selecionados e, com relação aqueles cujo perfil não foi encontrado no aplicativo, foi feito contato telefônico por meio das escolas onde atuavam ou, quando da ausência do professor, foi solicitado o número do telefone, esclarecendo a finalidade do pedido. Ao contatar os potenciais colaboradores, foi explanado o objetivo da pesquisa e realizado o convite para participar, explicando-se que técnicas seriam utilizadas na pesquisa – observação e entrevista semiestruturada – e garantindo-se que a rotina das aulas não seria perturbada, além do esperado

em tais situações.

Os professores que não puderam participar da pesquisa alegaram falta de tempo, visto que a maioria deles possui dois vínculos, lecionando o dia todo.

4.3 TÉCNICAS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

O uso da observação e da entrevista é muito comum no trabalho de campo de pesquisadores de orientação qualitativa, já que estes preferem empregar muito do seu tempo no local da pesquisa, em contato direto com os sujeitos. De acordo com a natureza qualitativa desse estudo, as técnicas de construção de dados utilizadas nessa pesquisa foram a observação e a entrevista semiestruturada, já que as mesmas são elementos riquíssimos na apreensão de dados significativos para o alcance dos objetivos almejados.

Minayo (2016) assevera serem a observação e a entrevista os dois principais instrumentos do estudo de campo: “enquanto a primeira é feita sobre aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores” (MINAYO, 2016, p. 57-58).

De acordo com Bogdan e Bliklen (1994, p. 134), a “entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Gil (2008, p. 109), por seu turno, admite ser a entrevista uma das mais utilizadas técnicas de coleta de dados no âmbito das Ciências Sociais e a define como “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”, consistindo em uma interação social, um diálogo assimétrico, já que uma das partes quer coletar dados da outra, que é a fonte.

Minayo (2016), por sua vez, defende como essencial essa interação entre pesquisador e sujeito investigado. Para ela, o que torna a entrevista um instrumento privilegiado de produção de informações é a possibilidade que a fala tem de revelar condições de vida, expressar sistemas de valores e crenças e transmitir, via porta-voz, o pensamento do grupo do interlocutor, que com ele divide os mesmos contextos históricos, socioeconômicos e culturais.

Gil (2008) cita como vantagem da entrevista a possibilidade de se analisar o comportamento não verbal do entrevistado. Deslandes (2016), por outro lado, enfatiza que, ao escolher essa técnica, o pesquisador deve ter consciência de que não será possível “apreender fidedignamente as práticas dos sujeitos, mas as narrativas de suas práticas, segundo a visão

deste narrador” (DESLANDES, 2016, p. 45). No estudo em questão, o cotejamento entre os relatos da observação e as narrativas das entrevistas serviu, não como sobreposição do feito pelo dito, mas para compreender melhor o fenômeno estudado, ou seja, de que forma os usos das tecnologias no ensino de História podem contribuir para a inclusão digital do aluno.

As entrevistas com os três professores de História que atuam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio foram realizadas em seção única e duraram de duas a três horas. Aconteceram após a permissão dos entrevistados na sede do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal, local cedido pela coordenadora daquela instituição e previamente acordado com os colaboradores. Sua realização ocorreu após o período de observação, quando já havia se estabelecido um vínculo afetivo maior entre pesquisadora e pesquisados, facilitando a interação durante o encontro.

As entrevistas foram realizadas com o auxílio de câmera filmadora e aplicativo de vídeo do celular, tendo a gravação sido armazenada em suporte digital, uma pasta no computador da pesquisadora, com cópia em disco rígido externo, usada durante tratamento (transcrição e análise dos dados). O uso da câmera filmadora teve o intuito de registrar as expressões dos professores durante as falas, observando o não dito, o implícito no seu discurso. A entrevista foi feita a partir de um roteiro semiestruturado (Apêndice A) para orientar o entrevistado, o que não impediu que a pesquisadora interferisse quando era necessário retomar algum ponto relevante para a consecução dos objetivos da pesquisa. As perguntas abordaram a prática pedagógica do professor de História com relação à incorporação e uso das tecnologias digitais, procurando identificar de que forma o professor utiliza pedagogicamente esses artefatos digitais e se esses usos favorecem a inclusão digital do aluno e, conseqüentemente, sua inclusão social. As entrevistas também possibilitaram obter dos colaboradores sugestões de conteúdo para compor o **Portal de História** construído no decorrer da pesquisa, atendendo ao objetivo de inventariar possibilidades de usos das tecnologias digitais para o ensino de História, disponibilizando-as no **Portal de História**, espaço virtual criado 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.

Duarte (2004) afirma que o roteiro de uma entrevista deve ser flexível e precisa ser sempre revisto, para conformá-los aos objetivos pretendidos, o que ocorreu neste estudo. Após o encerramento das entrevistas, foi feita sua imediata transcrição, em um editor de texto, sendo esta em seguida arquivada para análise, na mesma pasta e nos mesmos dispositivos que as gravações. A transcrição considerou os silêncios, os risos, os lapsos, os gestos, os subentendidos

e a entonação de voz dos entrevistados, enfim, tudo o que eles falaram e sentiram durante suas falas, conforme orienta Bourdieu (2008). Optou-se pela entrevista semiestruturada por possibilitar que o pesquisador entenda e capte melhor a perspectiva dos entrevistados, já que as entrevistas não-estruturadas, pelo excesso de informações, dificultam sua análise, impedindo que se tenha uma “visão clara da perspectiva do entrevistado” (ROESCH, 1999, p. 159).

Na pesquisa em foco, a entrevista forneceu o que Minayo (2016) denomina de dados primários, que “são informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia” (MINAYO, 2016, p. 59), no caso, os professores de História e sua prática pedagógica com o uso das tecnologias digitais. É importante, segundo esta autora, sempre incorporar o contexto de sua produção, quando da análise da entrevista, e, se possível, fazê-la ser acompanhada da observação participante, proporcionando ao pesquisador outros elementos que refletem as “relações, práticas, cumplicidades, omissões e imponderáveis que pontuam o cotidiano” (MINAYO, 2016, p. 60). Esta foi a intenção nesse estudo.

Bogdan e Blikem (1994, p. 48) explicam que o fato de os investigadores qualitativos frequentarem os locais de pesquisa advém de sua preocupação com o contexto investigado, pois percebem que a observação do ambiente natural onde as ações ocorrem facilita sua compreensão. Para eles, o como e as circunstâncias (históricas, sociais, econômicas) por meio das quais os dados foram elaborados são informações relevantes quando se trata de dados produzidos por sujeitos, pois o ato, a fala ou o gesto não podem ser divorciados do seu contexto de produção. Talvez por esta razão Gil (2008) afirme que a observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Daí surgindo a necessidade de observar a sala de aula de História, vivenciando o uso das tecnologias pelo professor em seu contexto de atuação, verificando os elementos que podem caracterizam ou influenciam esses usos. A observação teve, portanto, como fim verificar como o professor utiliza pedagogicamente os artefatos digitais na sala de aula de História, para enriquecer os dados obtidos por meio das narrativas dos entrevistados.

Para a consecução deste objetivo, foi realizada a observação das aulas de História dos três professores colaboradores durante duas semanas, nas suas respectivas escolas, tanto nas turmas do Ensino Fundamental quanto nas do Ensino Médio. Para dar um norte à observação, foi elaborado e utilizado um roteiro (Apêndice E) com alguns pontos a serem observados, de acordo com o objetivo estabelecido e a pergunta da pesquisa.

A opção pela observação como fonte de dados deu-se por esta proporcionar um contato direto do pesquisador com o contexto investigado (MARCONI; LAKATOS, 2002), além de

proporcionar a construção de dados complementares àqueles obtidos via entrevista. O registro dos acontecimentos durante ou logo após sua ocorrência e a complementação das narrativas dos sujeitos pesquisados são algumas das vantagens da observação. Minayo (2016) destaca o diário de campo como o principal instrumento de trabalho da observação, em que são registradas as informações que não constam na entrevista, mas que devem ser usadas pelo pesquisador quando da análise qualitativa dos dados produzidos. Nas observações a serem realizadas nessa pesquisa, fez-se uso do diário de campo, sendo este o instrumento de registro dos dados observados nas escolas *locus* do estudo.

Para Gil (2008), a observação tem como vantagem a percepção direta dos fatos, sem intermediação, o que reduz um pouco a subjetividade presente em qualquer processo de investigação social. Em contrapartida, apresenta um inconveniente: a presença do pesquisador pode alterar o comportamento dos observados, extinguindo a espontaneidade dos mesmos e prejudicando a confiabilidade dos resultados.

Na perspectiva desse estudo, acredita-se que o uso do método, procedimentos e técnicas escolhidas permitiu um aprofundamento, uma maior amplitude para a compreensão e análise do objeto investigado. Desse modo, do material recolhido, foram objeto de análise as anotações realizadas durante as observações no diário de campo e a transcrição das entrevistas dos professores, sempre buscando respostas para o problema investigado, a partir dos objetivos da pesquisa.

Cabe, por fim, ressaltar que, embora se constituísse em uma pesquisa de cunho acadêmico, como resultado das leituras e dos dados analisados, e buscando responder ao terceiro objetivo – inventariar possibilidades de usos das tecnologias digitais para o ensino de História, 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 –, foi criado o **Portal de História**. A criação desse espaço pode vir a efetivar a inserção crítica das tecnologias digitais na sala de aula de História e, por consequência, a inclusão social do aluno na cultura digital.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados provenientes de pesquisas qualitativas não pode ser realizada da mesma forma que aquela advinda de pesquisas quantitativas, haja vista estas últimas empregarem, dentre outros, softwares estatísticos. Para Gomes (2016, p. 72), a análise e interpretação de dados na perspectiva de uma pesquisa qualitativa tem como foco explorar o

“conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar”.

Ao abordar a análise de conteúdo, o autor aduz que, por meio dessa técnica, é possível descobrir o que está “por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (GOMES, 2016, p. 76). 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.

Em conformidade com Bardin (2016, p. 48), a análise de conteúdo pode ser definida como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para este autor, a análise de conteúdo ocorre em três fases: a) a pré-análise: momento em que, por meio de várias operações (leitura flutuante – primeiro contato com os documentos a serem analisados –; seleção desses documentos; formulação de hipóteses e objetivos; elaboração de indicadores que orientarão a interpretação e a organização do material a ser analisado), o pesquisador organiza e sistematiza as ideias iniciais para chegar a um esquema preciso no desenvolvimento das etapas seguintes; b) a exploração do material: momento em que se codifica, decompõe ou enumera o material, em função de regras previamente formuladas; e, por último, c) o tratamento dos resultados obtidos – inferência e interpretação: quando, a partir dos resultados significativos e fiéis, o pesquisador pode propor inferências e fazer interpretações conforme os objetivos previstos (BARDIN, 2016).

Tendo em vista os objetivos específicos estabelecidos para a entrevista e a observação, na análise das transcrições e do diário de campo, o foco de análise convergiu para as repetições, o presente e o ausente, o dito e o silenciado no discurso do professor de História sobre os usos pedagógicos dos artefatos digitais e a possível contribuição desses usos para a inclusão digital e social do aluno.

A análise foi iniciada com a primeira leitura do *corpus* da pesquisa (conjunto das transcrições das entrevistas e as anotações do diário de campo), a leitura flutuante (BARDIN, 2016), objetivando conhecer o teor do conteúdo dos documentos transcritos. Esta constituiu o primeiro contato com o material a ser analisado e possibilitou uma visão geral das narrativas dos professores e dos registros das observações. Em seguida, foi iniciada a preparação do

material e feita uma segunda leitura, destacando-se, com cores diferenciadas, o que mais chamou a atenção no texto. Examinou-se os destaques e, a partir dos objetivos do estudo, sendo o principal **analisar como os usos que o professor de História faz das tecnologias digitais podem contribuir para a inclusão digital do aluno**, procedeu-se, ainda de forma inicial, a um breve esboço analítico. Nessa etapa da pré-análise, foram criados também nomes fictícios para os três professores envolvidos na pesquisa, visando-se resguardar sua identidade.

Concluída essa fase, partiu-se para a exploração do material, etapa que Bardin (2016) afirma ser longa e fastidiosa. Neste momento, com vistas a atingir os objetivos da pesquisa, o *corpus* foi estudado com mais profundidade, para se proceder às operações de codificação dos dados em unidades de registro, tendo-se optado, para isso, pelos temas que serviram de norte aos roteiros da entrevista e da observação. De acordo com Bardin (2016, p. 134), uma unidade de registro corresponde “ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e à contagem frequencial”. Desse modo, para categorizar os dados, foi escolhida a análise temática, que consiste no desmembramento do texto em categorias agrupadas tematicamente. Assim, tanto as narrativas das entrevistas quanto os registros do diário de campo foram analisados, servindo estes últimos para acrescentar informações aos dados das transcrições das entrevistas, complementando-as. A organização das unidades de registro, na codificação, foi feita com o uso da técnica de recorte e colagem das partes anteriormente destacadas, visando constituir as categorias de análise (SANTOS; SANTOS, 2008), que foram elaboradas por meio da identificação de elementos recorrentes nas narrativas dos professores e nos relatos das observações.

A opção pela análise temática respaldou-se no fato de ser bastante utilizada quando se quer estudar motivações de valores, opiniões, atitudes e crenças (BARDIN, 2016), através de dados qualitativos. Na análise temática, o foco é o tema, que “comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo” (GOMES, 2016, p. 78). O objetivo é descrever, de forma sumária, dados por meio de temas que os representem apropriadamente. A análise temática é transversal, recortando os conteúdos através de uma grelha de categorias projetadas, por isso, não leva em consideração a dinâmica e a organização, priorizando especificamente a frequência dos temas presentes nos discursos, considerados como dados segmentáveis e comparáveis (BARDIN, 2016). Para Bardin (2016, p. 136, grifos do autor), “fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Os processos - codificar e a categorizar - são de crucial relevância para a realização das interpretações e inferências e devem ser feitos tendo em vista a consecução dos objetivos da pesquisa. Bardin (2016, p. 133) define o processo de codificação do material como uma “transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, [...] que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto”. Com base nessa codificação, os elementos foram organizados em um quadro sinótico, contendo os seguintes elementos:

Quadro 1 – Sinopse geral dos dados

Desdobramento temático	Agrupamento	Decodificação	Síntese

Fonte: Adaptado de Santos e Santos (2008).

No campo “Desdobramento temático”, foram apresentados os temas que surgiram; em “Agrupamento”, foram juntados os subtemas por afinidade temática; em “Decodificação”, foi feita a interpretação do significado obtido, buscando apreender os sentidos expressos e implícitos encerrados no material analisado; e, por fim, em “Síntese”, estabeleceu-se relações entre as mensagens das narrativas com o referencial teórico.

Por meio desse quadro, foi possível obter um panorama geral dos dados, a partir das quatro categorias deles emergentes (Perfil do professor de História; Tecnologias na sala de aula de História; Formas e finalidades do uso das tecnologias digitais; Tecnologia e inclusão digital) e suas subcategorias. Essas categorias de análise extraídas dos dados entrelaçam-se com as categorias conceituais abordadas nesse estudo, a saber: Ensino de História, Tecnologias digitais e Inclusão digital.

No quadro elaborado abaixo, é possível visualizar as quatro categorias temáticas extraídas dos dados e suas respectivas subcategorias:

Quadro 2 – 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.

(Continua...)

(Continuação...)

Categorias	Subcategorias
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 <i>internet</i> no ensino de História; ❖ Benefícios das tecnologias para o ensino de História.
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 pela autora (2019).

Cabe frisar que, neste estudo, as categorias de análise nasceram a partir da análise dos dados produzidos na pesquisa, embora Bardin (2016) admita a possibilidade de que elas também possam ser criadas *a priori*. Buscando evitar um enviesamento na análise, preferiu-se a determinação das categorias após a pesquisa de campo.

Na sequência, foi feito o desmembramento dos textos, buscando encontrar o contexto que desse sentido aos temas, a partir dos sentidos recorrentes extraídos das falas dos professores. Os fragmentos das narrativas dos professores foram organizados e reunidos em blocos de texto, por proximidade de sentido, de modo a facilitar a elaboração de inferências. Nessa fase do tratamento dos resultados, a análise das mensagens transmitidas pelos pesquisados em suas narrativas e a incorporação das inferências, a partir das categorias criadas, permitiu que, sob o olhar analítico do pesquisador, as falas estabelecessem diálogos com os conceitos dos autores que fundamentaram a pesquisa e entre si, analisando as partes convergentes e divergentes.

Pode-se perceber que todo o processo foi realizado segundo o aporte metodológico de Bardin (2016) e suas etapas (pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação), 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.

4.5 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA

Tendo em vista ter se tratado de uma pesquisa inserida no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, desenvolvida dentro de instituições de ensino, o cuidado com o planejamento da metodologia utilizada foi redobrado e rigoroso. Portanto, tanto a postura ética do pesquisador quando de sua inserção no *locus* da pesquisa quanto o rigor científico na jornada trilhada prevaleceram durante todo o processo de investigação.

Por tais motivos, este projeto de pesquisa foi apresentado à Secretária Municipal de Educação de Mossoró/RN e à Diretora da 12ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC), por meio de um ofício, devidamente assinado pelo professor-orientador da pesquisa, em que se solicitou a autorização para a realização do referido estudo. Essa autorização foi concedida mediante uma carta de anuência, documento utilizado na submissão do projeto de pesquisa perante a Comissão Nacional de ética em Pesquisa (CONEP), órgão responsável pela autorização de pesquisas envolvendo seres humanos.

Após o aceite dos professores, foi feita uma visita ao gestor de cada escola durante a qual foram apresentados, sucintamente, o projeto, objetivos, metodologia e a anuência escrita da Diretoria Regional de Ensino estadual local e da Secretaria de Educação do Município de Mossoró, responsáveis pelas escolas estaduais e municipal envolvidas na pesquisa.

Submetido à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)¹⁵, o projeto foi aprovado sob o Parecer de nº 3.181.267, em 01 de março de 2019. Após a aprovação, a pesquisa foi imediatamente iniciada, com a realização de um encontro com os professores para apresentar o projeto, objetivos e procedimentos técnicos a serem realizados, elucidando dúvidas, bem como discutir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e da autorização de uso de som e imagem. Em concordância com os termos dos referidos documentos, os participantes assinaram, ficando garantido o sigilo e o anonimato destes profissionais e suas instituições. Na ocasião, foi agendado o período de observação e a data e o local da entrevista de cada um dos professores, conforme mencionado alhures.

Os instrumentos utilizados para garantir aos professores colaboradores a preservação de suas identidades, uma participação consciente, consentida e voluntária, bem como pedir sua autorização para o uso, pelo pesquisador, das informações obtidas nas entrevistas e observações foram: a) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), no qual lhes foi garantido o direito de desistência em participar da pesquisa, a qualquer tempo, bem como lhes

¹⁵ A submissão é feita via endereço eletrônico: <http://plataformabrasil.saude.gov.br>.

foi dado ciência dos riscos e benefícios da pesquisa; b) Termo de autorização para uso de áudio (Apêndice C); e c) Termo de autorização para uso de imagem (Apêndice D).

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. Além disso, foi assegurada a legitimidade de suas expressões orais e o compromisso de que todas as informações produzidas seriam arquivadas por 05 (cinco) anos no formato digital, no computador pessoal da pesquisadora, Professora Maria do Socorro Souza, e sob sua responsabilidade.

Diante do exposto, é possível perceber um rigoroso cuidado em não ferir a ética que deve envolver a pesquisa acadêmica, preocupando-se esta pesquisadora em não colocar em risco os sujeitos envolvidos, buscando preservar, como bem assevera Minayo (2016), sua autonomia em participar, ou não, do estudo, assegurando, ao mesmo tempo, seu anonimato.

5 TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MOSSORÓ/RN

Problematizar a inclusão digital a partir dos usos que o professor de História faz das tecnologias digitais significa promover reflexões sobre a inserção destes 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 desta pesquisa, realizada com os professores de História de Mossoró/RN, 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.

5.1 USOS PEDAGÓGICOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PELOS PROFESSORES DE HISTÓRIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A INCLUSÃO DIGITAL DOS ALUNOS

No quadro Categorias e subcategorias de análise, apresentado na seção quatro, pode-se visualizar as quatro categorias que emergiram dos dados analisados na pesquisa, a saber: a) Perfil do professor de História; b) Tecnologias na sala de aula de História; c) Formas e finalidades do uso das tecnologias digitais e; d) Tecnologia e inclusão digital. A discussão a seguir dar-se-á com base nessas quatro categorias e suas respectivas subcategorias.

5.1.1 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, por ser mais 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 significativa 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).

“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).

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, embora reconheçam ser a internet um relevante meio de acesso à informação, Bonilla e Pretto (2011, p. 11) defendem que seu uso seja “acompanhado de um fortalecimento da produção cultural e científica”, de modo 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” (BONILLA; PRETTO, 2011, 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 circula¹⁶.

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 pedagógico das tecnologias, o que reflete o descompasso entre os cursos de licenciatura,

¹⁶ Importa ressaltar que o NTE e o NTM, atuantes no município de Mossoró/RN, ofertam cursos de formação durante todo o ano letivo, com inscrições a cada semestre. Neles, a abordagem metodológica fundamenta-se na reflexão na e sobre a ação e na autoria do cursista, corroborando uma concepção de inclusão fulcrada na participação ativa e crítica do aluno (BONILLA; OLIVEIRA, 2011). Os conteúdos e atividades a serem desenvolvidos com o uso das TDIC são apresentados via situações contextualizadas da realidade da sala de aula onde o professor atua, não abordando situações abstratas. Nesses cursos, privilegia-se a interação com outros cursistas na busca de soluções criativas para os problemas do cotidiano escolar, o problematizar de situações e a (re)interpretação e (re)construção de conceitos. Dessa forma, o professor, enquanto ensina, reflete sobre sua própria prática, podendo, assim, reconfigurá-la, estimulando os alunos, como reflexo dessa forma de aprender, a se tornarem sujeitos de sua própria história.

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.

5.1.2 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, 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, 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 relevância 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 interativo¹⁷ e vídeo, por já saberem como manuseá-los, fato corroborado ao relatarem 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

¹⁷ O computador interativo é um dispositivo desenvolvido pelas universidades federais de Santa Catarina e Pernambuco, no bojo do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), e funciona como computador, projetor multimídia e lousa digital. Só foi entregue às escolas estaduais que ofertam o Ensino Médio.

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, consequentemente, 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 laboratório”* (JESUS). 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). 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 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 forma 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); *“Facilitam a compreensão do conteúdo, motivam e acabam mexendo no cotidiano da aula, tornando-a mais atraente”* (JESUS). Jane destaca, 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. Manifestam, 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 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”* (JANE).

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).

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.

5.1.3 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).

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:

“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.” (JESUS).

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?

5.1.4 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, “*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 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); *“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). 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).

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 oportunizar 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.

Conforme 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, ao coligir algumas propostas metodológicas e estratégias de ensino que vêm se consolidando no ensino de História, Fonseca (2010, p. 9) 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 quanto 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 acríticos, 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).

5.2 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 se 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 onde 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 digital, tornando ambos um só espaço, uma sala de aula ampliada, constantemente hibridizada. Assim, ensinar ultrapassa o presencial, a sala de aula, 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 por ser o aluno contemporâneo, nas palavras de Prensky (2001), um “nativo digital”, isto é, pertencer a uma geração que pensa e processa informações de modo distinto daquele das gerações precedentes, pois nasceu cercada por tecnologias digitais, para quem o telefone celular, e-mail, jogos digitais, internet e mensageiro instantâneo já são partes naturais de suas vidas.

O termo “nativo digital” contrapõe-se a “imigrante digital”, usado por Prensky (2001) para se referir aos professores que nasceram antes de a *internet* ser popularizada e que, por essa razão, veem as tecnologias como algo desafiador, ao qual precisam se adaptar. Importa enfatizar, contudo, que nem todos os jovens que nasceram após a década de 1990 podem 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, embora o livro didático possua 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.

5.2.1 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) 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” (GUIMARÃES, 2012, p. 259).

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, música, 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 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: Portal de História ([2018]).

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 arrematados. 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: Portal de História ([2018]).

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, YouTube, 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.

5.2.1.1 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.

5.2.1.2 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 (2013) 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” (ABUD; SILVA; ALVES, 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, citado por Lévy (1996). Para Andrews e 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 contexto 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.

5.2.1.3 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 (CLEMENTE, 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*¹⁸.

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

¹⁸ A plataforma encontra-se no seguinte endereço: www.blogger.com.

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.

Consequentemente, 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.

5.2.1.4 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), o jogo pode ser uma solução pedagógica bastante interessante, 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” (GIACOMONI; PEREIRA, 2013, p. 15-16). 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” (GIACOMONI; PEREIRA, 2013, 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.

5.2.1.5 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) 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” (GUIMARÃES, 2012, p. 260). 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, 1998b, 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 romanos 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” (MORAN, 2013, 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, colaboração e 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), as escolas ainda não estão aproveitando o potencial das tecnologias digitais de transformarem os alunos em “autores, narradores, contadores de história e divulgadores” (MORAN, 2013, p. 48).

Filmes e vídeos são recursos riquíssimos no ensino de História, pois ajudam a clarificar conceitos complexos, estimulam a autonomia, 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 relembrar 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.

5.2.2 Portal de História: relato de uma experiência

Convém relatar que, durante o período das observações de aula, foi possível observar 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. 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 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.

6 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 onde 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 trabalho 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, 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) por outro lado, as tecnologias digitais 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 de História, 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 ampliar 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, DF: MEC: SEED, 2005. p. 39-45. Disponível em: http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/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**, Chicago, v. 17, n. 1, p. 19-27, 1998.

ARAÚJO, Eliany Alvarenga de. Informação, sociedade e cidadania: gestão da informação no contexto de organizações não-governamentais (ONGs) brasileiras. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, 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 Pimenta. Cultura e ensino de história na perspectiva das redes sociais e do ciberespaço. *In*: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (org.). **Ensino de história, memória e culturas**. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 35-53.

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

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Aprender História com jogos digitais em rede: possibilidades e desafios para os professores. *In*: MAGALHÃES, Marcelo *et al.* (org.). **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, DF, v. 29, n. 2, p. 07-15, maio/ago. 2000. Disponível em: <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**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-3, jun. 2015.

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

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

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

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./1992 ago./1993.

BLANCO, Elias; SILVA, Bento D. da. Tecnologia educativa em Portugal: conceito, origens, evolução, áreas de intervenção e investigação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 6, n. 3, p. 37-55, 1993. Disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/521/1/1993%2c6%283%29%2c37-56%28EliasBlanco%26BentoDuarte daSilva%29.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/521/1/1993%2c6%283%29%2c37-56%28EliasBlanco%26BentoDuarte%20daSilva%29.pdf). Acesso em: 10 abr. 2019.

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

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

BONILLA, M. H. Silveira; SOUZA, Joseilda Sampaio de. Diretrizes metodológicas utilizadas em ações de inclusão digital. *In*: BONILLA, Maria H. S.; PRETTO, N. de Luca (org.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. v. 2, p. 91-107.

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

BONILLA, M. H. Silveira.; PRETTO, Nelson de Luca. Apresentação. *In*: BONILLA, M. H. Silveira; PRETTO, Nelson de Luca (org.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. v. 2, p. 9-13.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Maria Aparecida Quadros; BRAGA, Jezulino Lúcio Mendes. O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista On-line Unileste**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, jan./jun. 2004. 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/ccomunicacao/article/viewFile/22133/pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

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/_Ato2004-2006/2005/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/_Ato2007-2010/2010/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: 3 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: MEC, 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 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, DF: MEC: SEF, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em: 2 abr. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 4 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 (org.). **Ensino de história, memória e culturas**. Curitiba: CRV, 2013. p. 17-33.

CAINELLI, Marlene Rosa. **História do ensino de História**: o conhecimento histórico, o saber ensinado e o saber aprendido. [S. l.: s. n.], 2004. Disponível em: endipe.pro.br/antecedentes/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, 2003.

CASTELLS, Manuel. O caos e o progresso. [Entrevista cedida a] Keli Lynn Boop. **Extraclasse**, Porto Alegre, n. 089, ano 10, 7 mar. 2005. Disponível em: <http://www.extraclasse.org.br/edicoes/2005/03/o-caos-e-o-progresso>. Acesso em: 3 set. 2018.

CLARO, Marcelo. MEC valida EaD para o Ensino Médio e anuncia mudanças no ENEM. **Moodle livre**, 23 nov. 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. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA REDE ALFREDO DE CARVALHO, 7., 2009, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: ALCAR, 2009. 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: 3 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.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 29-55.

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

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, abr./jun. 2004.

DUTRA, Tatiana Py. Aulas a distância e opcionais no Ensino Médio dividem opiniões. **Destak Brasil**, [São Paulo], 21 nov. 2018. Disponível em: <https://www.destakjornal.com.br/brasil/detalhe/aulas-a-distancia-e-opcionais-no-ensino-medio-dividem-opinioes>. Acesso em: 20 mar. 2019.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Ensino de História e a incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação: uma reflexão. **Revista da História Regional**, Ponta Grossa, 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: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. 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: 3 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 (org.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 10-24.

GIL, A. Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed. Campinas: 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/riace.v12.n.esp.2.10301>. Acesso em: 10 jan. 2019.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus, 2012.

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

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

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

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

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual**. Tradução 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, Marcília Chagas. Tecnologias digitais na educação: uma análise das políticas públicas brasileiras. **Educação, Formação & Tecnologias**, Lisboa, 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.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à Educação. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 18, p. 51-61, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36920/39642>. Acesso em: 12 jan. 2019.

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

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

MORAN, José Manuel. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora**. [S. l.], [201-?]. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf. Acesso em: 23 set. 2018.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 2 jun. 2018.

MORAN, José Manuel. 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: 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, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set./1992 ago./1993.

NEVES, Isa B. da C.; ALVES, Lynn R. G.; BASTOS, Abelmon de O. Jogos digitais e a História: desafios e possibilidades. In: SBGAMES, 11, 2012, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: SBC, 2012. Disponível em: http://sbgames.org/sbgames2012/proceedings/papers/cultura/C_S17.pdf. Acesso em: 5 jan. 2019.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução A/HRC/32/L.20, de 27 de junho de 2016**. Trata da promoção, proteção e desfrute dos direitos humanos da internet. [S. l.: s. n.], 2016. 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 prazerosa 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**, Espanha, 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.

PORTAL DE HISTÓRIA. [S. l.], [2018]. Disponível em: <https://portalhistoria.net.br>. Acesso em: 10 nov. 2018.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. **NCB University Press**, [S. l.], v. 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 (org.). **Letramentos na web**: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC: 2009. p. 99-110.

REIS, Pedro. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente**. Lisboa: Ministério da Educação: Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011. Cadernos do CCAP, n. 2. Disponível em: <http://www.ccac.min-edu.pt/pub.htm>. Acesso em: 20 jan. 2019.

RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guias para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de casos. São Paulo: Atlas, 1999.

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 (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROSA, Bruno. Brasil tem 4,5 milhões de excluídos digitais. **O Globo**, Rio de Janeiro, 14 jan. 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.

SANTOS, Inês Maria M. dos; SANTOS, Rosângela da Silva. A etapa de análise no método história de vida: uma experiência de pesquisadores de enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 714-719, out./dez. 2008.

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 (org.). **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 cibercidadania. 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. In: SEMINÁRIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS, MEMÓRIAS E ORALIDADES, 5., 2018, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UECE, 2018. p. 403-412. Disponível em: https://docs.wix-static.com/ugd/87a2c1_149fe9070a37420b97e13ebb58884cd6.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

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

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Idade _____
2. Tempo de magistério _____
3. Modalidades de ensino com que trabalha _____
4. Que artefatos tecnológicos possui?
5. Possui *internet* em casa?
6. Acessa a *internet*? Se sim, quantas vezes por semana?
7. Quantas horas por dia?
8. Entre as opções abaixo, marque 3 principais motivos que levam você a utilizar a *internet*:
 A () Buscar informações e notícias do seu interesse
 B () Divulgar seus próprios conteúdos (textos, comentários, fotos, vídeos etc.)
 C () Divertir-se com passatempos, jogos etc.
 D () Pesquisa para atividades escolares
 E () Redes Sociais (*Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram*, *Twitter* etc.)
 F () Correio eletrônico (e-mail)
 G () Outro _____.
9. Você já fez cursos de informática? Se sim, quantos?
10. Você já fez cursos de formação continuada voltados para a inserção das tecnologias na prática pedagógica?
11. Você se percebe como sendo um professor adaptado à era digital?
12. Você se sente preparado(a) para integrar as Tecnologias Digitais na sua prática pedagógica? Justifique.
13. Com qual(is) artefato(s) tecnológico(s) e aplicativos você tem mais contato no seu dia-a-dia?
14. Você utiliza tecnologias nas suas aulas?
 Se sim,
 a) Quais? (livro, jornal, revista, computador, lousa digital, projetor multimídia, *internet*, TV, câmera fotográfica, filmadora digital, aparelho de DVD, rádio, etc.)
 b) Como utiliza? (Citar formas de uso)
 c) Para que utiliza? (Citar finalidades do uso)
 Se não, por qual razão não utiliza?
15. Profissionalmente, caso use a *internet*, quando o faz, que atividades realiza ou que

ferramentas acessa?

16. Para você, o que é tecnologia?

17. No que se refere à História, tendo em vista ela ser considerada uma disciplina extremamente verbalista, o que a torna, em geral, cansativa e não atraente para os alunos,

a) Você acredita que as tecnologias digitais, em especial as virtuais, contribuem para melhorar a qualidade do ensino de História?

b) com base em sua experiência docente, de que forma você acha que os artefatos digitais podem ajudar a combater essa imagem e essa forma de ensinar?

18. Quais as vantagens, no seu ponto de vista, do uso das TDIC na sala de aula de História? (Motivação, melhor rendimento, colaboração entre os alunos, estímulo à autoria e criticidade etc.).

19. No seu planejamento, você leva em conta o uso das TDIC?

20. No seu curso de graduação, houve alguma disciplina voltada para o uso das TDIC na sala de aula? Se não, você acha que deveria haver?

21. Você já sentiu a necessidade de fazer cursos ou pesquisas para usar as TDIC nas suas aulas?

22. Com qual(is) artefato(s) tecnológico(s) você se sente mais seguro para trabalhar?

23. Com qual(is) artefato(s) tecnológico(s) você sente mais dificuldade para trabalhar?

24. Para você, o que faz uma tecnologia ser boa/adequada para ser usada na aula de História?

25. Você já criou algum site/blog, podcast, webquest, grupo no *WhatsApp* ou *Facebook* para fins pedagógicos? Se sim, qual é/foi o conteúdo ali trabalhado?

26. Você já pediu aos alunos para realizar alguma atividade na rede (pesquisa, criar *blog*, *podcast*, vídeo, grupo no *WhatsApp* ou *Facebook* etc.) abordando conteúdos de História? Se sim, que tipo de atividade?

27. Os autores defendem o uso do jogo digital nas aulas de História, pois, além das narrativas históricas em que se baseiam, apresentam outras vantagens para a aprendizagem. Você já utilizou jogos digitais (*on-line* ou não) em suas aulas? Se sim, fale sobre um deles.

28. Você acha que os artefatos tecnológicos são uma manifestação cultural, isto é, refletem as intenções daqueles que os criaram, com vistas a influenciar seus usuários?

29. A seu ver, ao usar tecnologias nas aulas de História, os alunos são consumidores ou produtores de conhecimentos? Justifique.

30. Tendo em vista a presença das tecnologias digitais em todos os segmentos da sociedade e na escola, quando se fala em inclusão digital, o que você entende por essa expressão?

31. Você acredita que as tecnologias digitais, incluindo as do ciberespaço, podem 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 e familiar? Se sim, de que forma o professor deve trabalhar para que essa formação seja efetivada?

32. Que recursos você acha que um site de História deveria ter para auxiliar a dinamizar o ensino de História (vídeos, hipertextos, imagens, planos de aula etc.)?

33. O que seria, no seu ponto de vista, um bom portal educacional, isto é, o que ele deve conter?

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - Ufersa
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN - IFRN

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**Esclarecimentos**

Este é um convite para você participar da pesquisa **O ensino de História na contemporaneidade: tecnologias digitais, internet e inclusão digital**, cuja realização ficará sob a responsabilidade de **Maria do Socorro Souza**, professora e discente do Mestrado em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN (IFRN), sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Augusto Tamanini. Cumpre destacar que a referida pesquisa segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares.

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, será submetido aos seguintes procedimentos: participar de uma entrevista e permitir ter suas aulas observadas durante duas semanas, sendo a realização da entrevista e a observação das aulas de exclusiva responsabilidade da pesquisadora. As informações produzidas serão organizadas em arquivos de texto e tabelas e serão analisadas por meio do uso da análise de conteúdo.

Essa pesquisa tem como objetivo geral **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**. E, como objetivos específicos, **(a) verificar como o professor de História utiliza pedagogicamente os artefatos digitais na sua sala de aula; (b) identificar se as formas como o professor de História usa as tecnologias digitais na seu fazer pedagógico favorecem a formação crítica e reflexiva do aluno e, consequentemente, sua inclusão digital e social; e (c) inventariar possibilidades de usos das tecnologias digitais para o ensino de História, disponibilizando-as no Portal de História, espaço virtual criado 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**.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de averiguar a contribuição do uso das tecnologias digitais, especialmente a internet, no ensino de História das escolas públicas de Mossoró/RN, para a inclusão digital do aluno dessa disciplina e sua consequente formação

crítica e cidadã. Além disso, considerando o papel da *internet* na sociedade, a pesquisa servirá de base para a criação de um portal virtual direcionado ao ensino de História, com ferramentas informacionais e comunicacionais que estimulem uma formação interdisciplinar, crítica, reflexiva, autônoma e inventiva, baseada na problematização, bem como o exercício da cidadania em rede, isto é, em conexão, local e global, com outros agentes educativos.

Os riscos mínimos a que o participante da pesquisa estará exposto são: sentir desconforto em expressar sua opinião ou ser gravado ao participar da entrevista ou em ser observado ao dar aula. Assim, tentar-se-á proporcionar, para a realização da entrevista, um ambiente amigável, descontraído e aberto, baseado na humildade e colaboração. Ademais, os riscos serão minimizados mediante os seguintes procedimentos: garantia do anonimato/privacidade do(a) participante na pesquisa, não sendo necessário que seu nome seja citado; para manter o sigilo e o respeito à(o) participante da pesquisa e sua imagem, apenas a discente e pesquisadora **Maria do Socorro Souza** realizará a entrevista e observará as aulas dos colaboradores, e somente ela poderá manusear e guardar os dados produzidos; sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; garantia de que o participante se sinta à vontade para participar da entrevista e durante a observação das aulas; e, por fim, a anuência das instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados construídos serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardados por, no mínimo cinco anos, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações e imagens produzidas. A divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda dúvida que tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a discente e pesquisadora **Maria do Socorro Souza**, no endereço Rua Felipe Camarão, 1059 - Bairro Doze Anos, Mossoró RN | CEP: 59.603-340. Tel. (84) 99195-1844. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser dirigidas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** - Campus Universitário Central - Centro de Convivência, BR 110, KM 48 - Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva. Tel.: (84) 3312-7032 - e-mail: cep@uern.br - CEP 59.610-090.

Se para o/a participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito à indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade da pesquisadora **Maria do Socorro Souza**.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados construídos farão parte da pesquisa, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar da pesquisa **O ensino de História na contemporaneidade: tecnologias digitais, *internet* e inclusão digital.**

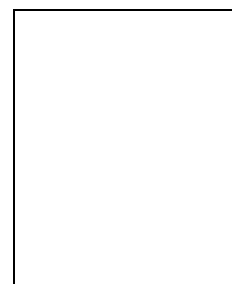
Declaro, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos submetidos e aos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos de que venha a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família.

Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, desde que garantido meu anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Mossoró, ____ / ____ / 2019.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante



Maria do Socorro Souza (Pesquisadora Responsável) - Aluna do Curso de Mestrado em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO – Universidade Federal do Semi-Árido – UFERSA - Av. Francisco Mota, 572 - Bairro Costa e Silva, Mossoró RN | CEP: 59.625-900.

Prof. Dr. Paulo Augusto Tamanini (Orientador da Pesquisa) - Mestrado em Ensino - Universidade Federal do Semi-Árido – UFERSA - Av. Francisco Mota, 572 - Bairro Costa e Silva, Mossoró RN | CEP: 59.625-900. Tel.(84) 84 3317-8200.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 - Rua Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva. Tel.: (84) 33127032.

E-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE ÁUDIO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO

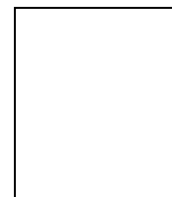
Eu, _____ **(PARTICIPANTE DA PESQUISA)** _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio produzida por mim, AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Maria do Socorro Souza**, do projeto de pesquisa intitulado **O ensino de História na contemporaneidade: tecnologias digitais, *internet* e inclusão digital**, a realizar a captação de áudio que se fizer necessária sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias), para fins científicos e de estudos (livro, artigo, monografia, TCC, dissertação ou tese, além de slides), em favor da responsável por esta pesquisa, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei nº 8.069/1990), dos idosos (Lei nº 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Lei 13.146/2015).

Mossoró - RN, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável



IMPRESSÃO
DATILOSCÓPICA

ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS, UMA DAS QUAIS DEVERÁ FICAR COM O PARTICIPANTE DA PESQUISA E A OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL.

APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DA IMAGEM

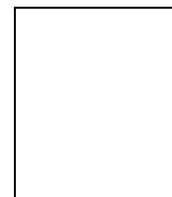
Eu, (PARTICIPANTE DA PESQUISA), depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de minha imagem, AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Maria do Socorro Souza**, do projeto de pesquisa intitulado **O ensino de História na contemporaneidade: tecnologias digitais, internet e inclusão digital**, a realizar a captação de imagem que se fizer necessária sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização dessas imagens (suas respectivas cópias), para fins científicos e de estudos (livro, artigo, monografia, TCC, dissertação ou tese, além de slides), em favor da responsável por esta pesquisa, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei nº 8.069/1990), dos idosos (Lei nº 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Lei 13.146/2015).

Mossoró - RN, ____ de ____ de 2019.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável



IMPRESSÃO
DATILOSCÓPICA

ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS, UMA DAS QUAIS DEVERÁ FICAR COM O PARTICIPANTE DA PESQUISA E A OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL.

APÊNDICE E – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO

ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO

Alguns itens a serem observados, tendo em vista os objetivos e a questão da pesquisa:

1. Organização e gestão da sala de aula e da aula

Que artefatos digitais estão disponíveis na sala?

Como as cadeiras estão dispostas?

Quem define o que irá ser feito na aula?

Há um plano de aula?

Como os alunos estão organizados para trabalhar: individualmente, no grupo ou em pequenos grupos?

Os alunos participam da tomada de decisões acerca das atividades e dos conteúdos das aulas?

São dadas aos alunos oportunidades de demonstrar iniciativa e responsabilidade?

Existem evidências de respeito entre professor e alunos?

2. Uso das TDIC

Os recursos utilizados eram adequados às atividades propostas?

Os recursos utilizados eram adequados à idade e às competências dos alunos?

Integra Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nas aulas? Se sim, quais? (vídeo, projetor interativo, filme, computadores, *internet* etc.)

Que atividades desenvolve com o uso das TDIC?

Para que finalidade o professor utiliza as TDIC?

O professor demonstrou domínio da TDIC utilizada?

Houve evidência de que o uso das TDIC tenha auxiliado a aprendizagem dos alunos?

Os artefatos digitais são utilizados de forma a estimular a aprendizagem de acordo com o nível da turma?

As atividades com tecnologias são adequadas aos objetivos propostos?

O professor planeja a aula com as TDIC?

As TDIC são adequadas à faixa etária e nível dos alunos?

3. Postura do professor

Quem fala? Para quem e durante quanto tempo?

Como é que o professor lida com opiniões diferentes das suas?

O professor dá aos alunos oportunidade de participar ativamente da aula?

Que tipos de perguntas faz o professor (de resposta sim/não, de resposta fechada/aberta etc.)?

Que tipo de *feedback* dá o professor às perguntas dos alunos?

O professor encoraja ou desencoraja a formulação de perguntas?

O *feedback* crítico dos alunos é estimulado?

O professor estimula o pensamento reflexivo dos alunos?

Estimula a interação entre os alunos?

Estimula a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem?

4. Clima de sala de aula

Os alunos e o professor estão interessados e motivados?

O professor ouve atentamente os alunos?

Existe um clima de tranquilidade de modo a favorecer a aprendizagem?

Existe um clima de colaboração?

Existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?

5. Atividades realizadas

Existe diferenciação de atividades de acordo com as necessidades dos alunos?

O professor apresenta aos alunos o tema e os objetivos de cada atividade?

O professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade?

A duração das atividades é adequada ao tempo de concentração dos alunos?

As atividades realizadas estimulam a participação e o entusiasmo dos alunos?

As atividades realizadas estimulam a criticidade dos alunos?

Os alunos evidenciam uma atitude positiva, envolvendo-se ativamente nas atividades propostas?

6. Aprendizagem dos alunos

O professor recorre a situações do dia-a-dia dos alunos para exemplificar os conceitos abordados na aula?

O professor evidencia a relevância das aprendizagens ocorridas nessa aula para a vida cotidiana dos alunos?

Relaciona as atividades com aprendizagens anteriores e futuras?

Os alunos estão perfeitamente conscientes e informados acerca do que se espera deles? Existem evidências de aprendizagens dos alunos?

Roteiro adaptado de:

REIS, Pedro. Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Lisboa, PT, **Cadernos do CCAP**, Lisboa/PT, n. 2, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2019.