UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Larissa Albuquerque Moura Almeida

EXPLORANDO O POTENCIAL DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA E ESTRATÉGIAS PARA SALA DE AULA

Campina Grande - PB
2024

Larissa Albuquerque Moura Almeida

EXPLORANDO O POTENCIAL DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA E ESTRATÉGIAS PARA SALA DE AULA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em História.

Orientador(a): Prof.(a), Dr.(a) Martha Priscila Bezerra Pereira

Campina Grande

2024

A447e Almeida,Larissa Albuquerque Moura.
Explorando o potencial das tecnologias no ensino de história: análise bibliográfica e estratégias para sala de aula / Larissa Albuquerque Moura Almeida. – Campina Grande, 2025.
119f.:il. color.

Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.
"Orientação: Profa .Dra. Martha Priscila Bezerra Pereira".
Referências.

1.História – Estudo e Ensino. 2. Tecnologias – Ensino de História. 3.Redes Sociais. I.Pereira, Martha Priscila Bezerra. II. Título.

UFCG/BC CDU94(07)(043.3)

Larissa Albuquerque Moura Almeida

Explorando o potencial das tecnologias no Ensino de História: Análise bibliográfica e estratégias para sala de aula

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 27 de Setembro de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Martha Priscila Bezerra Pereira

Prof.(a) Dr.(a) Martha Priscila Bezerra Pereira

Orientador(a)

Ramsés N. e Silva

Prof.(a) Dr.(a) Ramses Nunes e Silva

UEPB

Hilmária Xavier Ribeiro

Prof.(a) Dr.(a) Hilmária Xavier Ribeiro

UEPB

Campina Grande, 2024

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos meus pais, que sempre me apoiaram e guiaram ao longo da minha trajetória. Especialmente à minha mãe, minha primeira professora, que me ensinou o ofício de educar com esmero, profissionalismo e dedicação. Você acreditou em mim e investiu no meu futuro quando ninguém mais acreditava, e por isso, sou eternamente grata. Seu exemplo de coragem e amor pelo ensino foi e sempre será minha maior inspiração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por Seu amor e fidelidade constantes, que me sustentaram e fortaleceram durante toda a caminhada acadêmica, permitindo-me concluir mais esta etapa.

Aos meus pais, Elzer e José Maria, pela motivação, apoio, compreensão e amor incondicionais. Sem vocês, essa conquista não seria possível.

À minha orientadora, Profa. Dra. Martha Priscila Bezerra Pereira, pela atenção e dedicação ao conduzir esta pesquisa, mesmo em meio a desafios inesperados.

Aos examinadores, Prof. Dr. Ramsés Nunes e Silva e Profa. Dra. Hilmária Xavier Ribeiro, pela generosidade em dedicar seu tempo e conhecimento à avaliação deste trabalho, contribuindo para seu enriquecimento.

À minha família, especialmente aos meus tios Marcelo e Filomena, que estiveram sempre por perto, apoiando-me com carinho e acreditando no meu potencial, assim como meus primos, cujo incentivo foi essencial.

Aos meus colegas de turma, que compartilharam comigo os desafios e as conquistas ao longo desta jornada acadêmica.

E aos amigos, por suas orações, torcida e encorajamento, que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (Freire, 1987).

RESUMO

A cada ano, novos acontecimentos, eventos e ações trazem em seu bojo uma teia de mudanças, configurando uma nova e instigante realidade. Nesse cenário, o professor de História é desafiado a adaptar-se diante das constantes transformações educacionais. Esta dissertação tem como objetivo analisar o conteúdo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que se refere à prática do ensino de História e à incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na prática docente. Para tanto, fundamenta-se em autores como Pierre Lévy, Roxane Rojo e outros estudiosos que discutem as interseções entre educação, tecnologia e ensino de História. A pesquisa adota os seguintes procedimentos metodológicos: a) levantamento bibliográfico; b) análise de dados; e c) análise de conteúdo. Espera-se, com este estudo, ampliar a compreensão sobre as possibilidades apresentadas na legislação vigente e sua viabilidade na prática pedagógica do ensino de História.

Palavras-chave: Ensino; História; Tecnologias; Redes Sociais.

ABSTRACT

Each year, new events, happenings and actions bring with them a web of changes, configuring a new and exciting reality. In this scenario, the History teacher is challenged to adapt to the constant educational transformations. This dissertation aims to analyze the content of the National Common Curricular Base (BNCC) in relation to the practice of teaching History and the incorporation of Information and Communication Technologies (ICTs) in teaching practice. To this end, it is based on authors such as Pierre Lévy, Roxane Rojo and other scholars who discuss the intersections between education, technology and History teaching. The research adopts the following methodological procedures: a) bibliographic survey; b) data analysis; and c) content analysis. This study is expected to broaden the understanding of the possibilities presented in the current legislation and their viability in the pedagogical practice of History teaching.

Keywords: Teaching; History; Technologies; Social media.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10
2 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO NA VIDA DAS PESSOAS 26
2.1 DEPENDÊNCIA TECNOLÓGICA E OS RISCOS PARA ADOLESCENTES 40
2.2 POSSIBILIDADES E DESAFIOS DAS TIC'S NO AMBIENTE ESCOLAR 50
3 COMO O CONHECIMENTO HISTÓRICO É CONDUZIDO POR VÁRIOS CAMINHOS ENTRE PAPEIS EMPOEIRADOS E MÍDIAS DIGITAIS 61
3.1 METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: TEORIA, PRÁTICA E EXPERIÊNCIAS 73
4 ENSINO DE HISTÓRIA E AULAS REMOTAS: AULAS DIGITAIS COMO MEIO DE APRENDIZAGEM ATIVA 90
4.1 NATIVOS E IMIGRANTES DIGITAIS 94
4.2 HISTÓRIAS PÚBLICAS: INTERAÇÕES E PÚBLICOS 104
4.3 HISTÓRIA PÚBLICA: CONSTRUINDO A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA 106
4.4 HISTÓRIA PÚBLICA NA ERA DIGITAL 108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 116

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória acadêmica iniciou-se no curso de graduação, período em que participei ativamente do Programa de Educação Tutorial (PET) entre 2014 e 2018. Durante essa experiência, tive contato com diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que ampliaram minha compreensão sobre o ensino e a pesquisa. A imersão no programa proporcionou um olhar mais crítico sobre a prática pedagógica, especialmente no que se refere à interação entre teoria e prática no contexto educacional.

Posteriormente, ao ingressar na docência, percebi como os desafios enfrentados em sala de aula demandavam reflexões mais aprofundadas acerca do processo de ensino-aprendizagem. Essa experiência despertou meu interesse pela pesquisa, motivando-me a investigar questões relacionadas às metodologias de ensino, às dinâmicas interativas em sala de aula e às potencialidades das tecnologias digitais na educação. Nesse sentido, a intersecção entre minha atuação docente e minha formação acadêmica norteou a construção deste estudo.

Outro fator relevante para esta discussão é a influência do currículo dos cursos de História dos anos 1980, que permaneceu em uso por várias décadas e impactou diretamente a formação de professores. Mesmo inseridos em uma geração de nativos digitais, muitos docentes sentem dificuldades em conciliar o uso das novas tecnologias com os métodos tradicionais baseados majoritariamente em livros e textos impressos. Essa defasagem curricular refletiu-se em uma prática pedagógica que, muitas vezes, não contempla as transformações tecnológicas e os novos modos de aprendizagem dos estudantes.

A formação de professores, por muitos anos, constituiu-se por etapas que contribuem diretamente para a construção de um perfil profissional singular a cada graduando. Para que esse processo formativo seja contemplado de forma adequada no âmbito das licenciaturas, temos a existência das disciplinas dedicadas às práticas pedagógicas, que são responsáveis por apresentar e discutir a realidade do ensino e do trabalho docente no espaço escolar para os professores em formação, bem como permitem uma análise das transformações trazidas para o âmbito educacional a partir do avanço tecnológico implicando mudanças relevantes na prática docente.

A dinâmica das grades dos cursos de Licenciaturas em História, por vezes não possibilita que o licenciando tenha um período de aprendizado suficiente para que na prática

de sua profissão, ele possua experiência para exercitar todo o seu aprendizado na sua vida profissional. Isso, soma-se ao fato de que durante um longo período da história dos cursos superiores a área das licenciaturas, inclusive da disciplina em tela, foi secundarizada em detrimento de uma supervalorização para a formação de bacharéis e de um espaço restrito para componentes que apresentassem, discutissem e inserissem os graduandos nos espaços escolares, sendo esses componentes uma opção para complementação da formação.

Essa prática só sofreu mudanças a partir da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica de 2002 (DCNs, 2002), documento que coloca a imposição da presença das disciplinas dedicadas à formação para a docência entre os componentes curriculares que compõe os cursos de formação de professores apontando para a necessidade e importância das devidas articulações entre as dimensões teórico-práticas desse processo formativo, Além do uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores.

O uso de recursos alternativos ao livro didático e aos moldes do ensino tradicional se mostram como elemento atrativo para o ensino-aprendizagem em História, fazendo com que o professor alcance bons resultados junto a seus alunos a partir de um planejamento adequado quanto à utilização de recursos tecnológicos diversos. Dessa maneira, tendo em vista o momento de excepcionalidade vivenciado desde o ano de 2020 em decorrência da pandemia do Covid-19, a qual impossibilitou as aulas de forma presencial e colocou professores e estudantes diante de uma nova realidade envolta pelo modelo de ensino remoto, este trabalho busca analisar o uso das tecnologias como meio facilitador do processo de ensino da disciplina de História.

Diante destas reflexões, este trabalho tem como objeto de estudo o uso das tecnologias como recurso no Ensino de História, analisando suas implicações pedagógicas e metodológicas. Para isso, articulamos conceitos-chave como a relação entre História e narrativa (Burke), a cultura digital e a inteligência coletiva (Lévy) e a multimodalidade no ensino (Rojo). A pesquisa está vinculada à Linha 3 do Mestrado em História da Universidade Federal de Campina Grande, intitulada "História e Culturas dos Espaços Educativos". Essa linha tem como objeto de estudo a história cultural das práticas educativas e das sociabilidades, investigando temas como cultura escolar e escolarização, formação, prática e discursos profissionais, além de espaços/lugares de produção de práticas e de discursos e de identidades. Assim, esta dissertação contribui para essa linha de pesquisa ao explorar as

interseções entre as tecnologias digitais e o ensino de História, analisando como as novas práticas educacionais impactam a formação docente e a aprendizagem dos alunos. Além disso, amplia o debate sobre os espaços de ensino na era digital, conectando-se às discussões sobre cultura escolar e práticas pedagógicas mediadas por tecnologias.

Há algum tempo está havendo uma mudança de paradigmas com relação ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) dentro de práticas pedagógicas. E para discutirmos esse feito, primeiramente vamos entender o conceito de paradigma.

Thomas Kuhn em seu livro *The Structure of Scientific Revolutions* (1996), conceitua paradigma como um panorama teórico composto por um grupo de regras metodológicas que são aceitas por uma comunidade científica acerca de determinado assunto durante um período de tempo. Para que esses paradigmas sejam aceitos, é necessário que essas teorias sejam avaliadas, testadas e revistas por pares.

A diversificação de ações pedagógicas, principalmente no que diz respeito a ações que utilizam TIC's e propostas de ensino à distância já vinham sendo praticadas há algum tempo. Porém sua prática foi mais difundida durante a pandemia de COVID 19. Concordamos com Behar (2009) quando diz:

> O termo mudança paradigmática vem sendo relacionado, nos últimos tempos, às tecnologias de informação e comunicação (TIC) e, principalmente, à Educação a Distância, por ser um dos grandes dinamizadores destas rupturas na área educacional. O mundo tem como novos pilares os conceitos de tempo e de espaço. Nesse sentido, vem emergindo um paradigma que se constitui num novo sistema de referências, através da confluência de um conjunto de teorias, de idéias que explicam/orientam uma nova forma de viver, de educar e de aprender.

Tendo em vista a grande expansão da tecnologia no ensino-aprendizagem, principalmente após a pandemia da Covid-19, foi possível perceber a necessidade de a escola poder acompanhar as mudanças adequando-se às necessidades de seus alunos e da sociedade, levando-se em consideração os recursos da mídia audiovisual, enquanto reflexo da rapidez do mundo moderno e eficaz, porque privilegia a imagem, o som, o movimento, além de ser prazerosa e envolvente, atrai os jovens pela mistura de linguagem, assuntos e conteúdos; e

ainda expressa e significa o pluralismo das situações diárias, eles se identificam com os meios eletrônicos, pois esses respondem a sua sensibilidade.

Esta já se constituiu em razão importante para presença das tecnologias dentro da escola, na intenção de formar cidadãos participativos, capazes de compreender e criticar sensivelmente tudo que lhe é exposto pela mídia. Obviamente, diante de um mundo tão prazeroso, interessante, envolvente e cheio de estímulos fica difícil da escola competir utilizando-se de seus métodos e práticas antigas e ultrapassadas.

Com isso, as aulas de História podem se tornar cada vez mais atrativas, tendo em vista que através da tecnologia, os alunos podem interagir de uma forma lúdica e prazerosa. Com base nisso, questiona-se: qual a importância do uso das tecnologias como meio de ensino de História?

REINVENTAR foi uma palavra que se fez presente no vocabulário de toda a sociedade, especialmente dos professores no período de fechamento das escolas e os profissionais precisaram desenvolver atividades remotas no começo de 2020. As aulas síncronas e assíncronas fizeram parte do cotidiano dos professores. As duas palavras fazem menção à comunicação entre professor – aluno e, quando diz respeito à sala de aula, podemos refletir o seguinte:

> Nas aulas assíncronas, temos justamente a diferença entre o tempo em que o conteúdo é postado e quando os alunos o recebem, tendo eles o poder de decidir o quanto e quando é melhor estudarem [...] as aulas ocorrem em tempo real através de uma plataforma de videoconferência em comum e com interação entre aluno e professor.[1]

Diante dos conceitos apresentados, podemos refletir que o ato de ensinar História no mundo globalizado, no qual as transformações sociais mudam radicalmente a configuração da educação mundial, é um desafio que se coloca a frente dos sistemas educacionais e dos profissionais que atuam nessa área específica do conhecimento. A cada ano novos

[1]Disponível em https://blog.gruporabbit.com.br/2020/04/23/aulas-online-sincronas-ou-assincronas/, acesso em 02/01/2023.

acontecimentos, fatos e ações, trazem em seu bojo uma teia de mudanças, fazendo surgir uma nova e instigante realidade. Diante dessa nova dimensão de fatos e acontecimentos o professor de História precisa adaptar-se com a mesma rapidez, uma vez que não pode ficar alheio a essas transformações educacionais.

Grande parte dessas mudanças está relacionada ao desenvolvimento dos meios de comunicação, que nos trazem a cada dia uma enxurrada de informações, sejam elas impressas ou eletrônicas, influenciando de forma positiva ou negativa o público para o qual foi criado.

Dessa forma, e com a abordagem de temáticas diferentes no campo historiográfico, a atuação do professor se pluralizou com a multiplicação de linguagem para o ensino de História através de novos recursos didáticos, maior acesso a fontes históricas – principalmente quando digitalizadas – trazendo a possibilidade dos alunos construírem sua própria interpretação acerca do tema em estudo, mostrando que o processo de ensino e aprendizado de História não deve ser positivista, mas sim, crítica e formadora de cidadãos comprometidos com as mudanças sociais.

O caminho que percorri até me tornar professora foi muito longo, apesar de ser cronologicamente nova. Cresci em um lar onde minha mãe já era professora desde muito jovem, que já havia feito o curso Pedagógico na Escola Normal e que era estudante do curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba, campus Campina Grande.

Naquele contexto de dificuldades, onde eu era uma criança cheia de comorbidades devido ao meu nascimento prematuro, eu via em minha mãe – que foi minha primeira professora de vida – força de vontade de vencer na vida através da educação. Naquele contexto estávamos sozinhas, pois meu pai passava a semana trabalhando em João Pessoa e nos víamos apenas aos fins de semana.

Comecei a estudar na Creche da UFPB Campus II, hoje Unidade Acadêmica de Educação Infantil e foi lá onde formei meus primeiros passos como estudante e foi onde também que descobri, mesmo através das brincadeiras, que eu queria ser professora. E como forma de incentivo ao meu processo de ensino aprendizagem, ganhei de um tio meu quadro de giz, onde eu dava aula para meus bonecos e ursinhos do Teletubbies.

A medida em que os anos foram passando, pude enxergar tanto com o olhar de aluna como com o olhar de professora, que o uso de recursos alternativos ao livro didático e aos

moldes do ensino tradicional se mostram como elementos atrativos para o ensino-aprendizagem em História, fazendo com que o professor alcance bons resultados junto a seus alunos a partir de um planejamento adequado quanto à utilização de recursos tecnológicos diversos.

Dessa maneira, tendo em vista o momento de excepcionalidade vivenciado desde o ano de 2020 em decorrência da pandemia do Covid-19, a qual impossibilitou as aulas de forma presencial e colocou os professores e estudantes diante de uma nova realidade envolta pelo modelo de ensino remoto, decidi buscar analisar o uso das tecnologias no auxílio do ensino de História.

Durante a graduação, fui bolsista do Programa de Educação Tutorial do curso de História (PET História), onde participava de doze atividades anuais voltadas ao ensino, pesquisa e extensão. Uma dessas atividades foi realizada na EEEFM Dom Luiz Gonzaga Fernandes, onde, ainda no segundo período, tive meu primeiro contato com a sala de aula. A proposta era orientar os alunos do 3° ano do Ensino Médio na preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nós, bolsistas, preparávamos um módulo que abrangia as principais competências cobradas no exame. Sob a supervisão da tutora do grupo, professora Regina Nascimento, formávamos duplas ou trios para ministrar as aulas. Essa experiência foi fundamental para que eu aprendesse a conectar o ensino de História com a realidade dos alunos, tornando a disciplina mais acessível e significativa para eles.

Outra experiência marcante na minha trajetória acadêmica foi ministrar aulas em uma escola do campo, localizada no Assentamento Oziel Pereira, na cidade de Remígio. A Educação do Campo, durante muito tempo, foi marginalizada nos debates educacionais no Brasil. Um marco importante nessa luta foi a Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998. O evento foi promovido por instituições como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UnB), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). A conferência contou com a participação de educandos e educadores do MST, da agricultura familiar, povos indígenas, comunidades ribeirinhas, quilombolas e sindicatos de trabalhadores rurais, e buscou ampliar a discussão sobre a educação no meio rural brasileiro (ANHAIA, 2011, apud BRASIL, 2014, p. 9).

Minha experiência no Assentamento Oziel Pereira também ocorreu enquanto eu estava no PET, desta vez sob a tutoria do professor Luciano Queiroz. Ele se esforçava para garantir que nós, futuros professores de História, tivéssemos experiências diversas, fundamentais para a nossa formação. Foi nesse contexto, somado à minha vivência na EEEFM Dom Luiz Gonzaga Fernandes, que pude observar de perto as dificuldades enfrentadas pelos professores ao tentar utilizar tecnologias em sala de aula.

Naquele período, todos os materiais usados em ambas as atividades eram fornecidos por nós, os bolsistas. O data show pertencia ao grupo, o notebook era sempre cedido por um dos membros do PET, e os demais materiais eram adquiridos com recursos próprios, divididos entre nós. A escola contribuía apenas com a estrutura física, disponibilizando as salas de aula. Essa realidade evidenciou as limitações estruturais e a falta de suporte tecnológico nas escolas, um desafio que persiste e que exige criatividade e colaboração por parte dos educadores.

No período de 2020 a 2021, fui professora na rede pública municipal de Campina Grande, onde vivi experiências com ensino presencial, remoto e híbrido. Atuei nos bairros Aluísio Campos, Acácio Figueiredo e Malvinas, cujos alunos, apesar dos perfis distintos, enfrentavam o mesmo desafio: o acesso limitado às tecnologias.

Antes do lockdown em 2020, ainda no ensino presencial, eu já enfrentava desafios significativos, pois, recém-formada, tinha expectativas altas e trabalhava em uma escola nova em um bairro também novo. Embora previsíveis, as dificuldades foram superadas em parte por estratégias que me permitiram conquistar a confiança dos alunos. Porém, a chegada da pandemia, em 15 de março de 2020, mudou completamente o cenário. Naquele dia, as escolas municipais de Campina Grande fecharam suas portas, conforme orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020).

Durante esse período, o termo "Educação a Distância (EaD)" foi utilizado erroneamente para descrever qualquer forma de ensino sem contato físico, mas a EaD é uma modalidade pedagógica regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) e caracterizada no Decreto 9057 de 2017. Este define a EaD como:

> Educação a distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, e desenvolve atividades educativas por estudantes e profissionais da educação em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Entretanto, para distinguir da EaD, utilizou-se o termo "ensino remoto emergencial". Esse formato trouxe inúmeros desafios, entre eles a evasão escolar, em função de problemas como a falta de acesso a equipamentos tecnológicos e a desmotivação de alguns alunos. Como professora, tive que reinventar minhas práticas diárias, questionando como adaptar os conteúdos e quais ferramentas poderiam auxiliar na manutenção da aprendizagem.

Nesse contexto, o Google Classroom foi uma plataforma fundamental. Descrito por Santos et al. (2019, p. 7), como:

> O Google Classroom, também conhecido como Google Sala de Aula, é uma ferramenta digital que pode ser utilizada por qualquer pessoa com um projeto a desenvolver. Não necessita de instalação nem servidor dedicado, estando disponível online. É necessário apenas ter uma conta Google e uma conexão com a internet para criar uma sala de aula virtual, onde se pode acessar ferramentas como Gmail, Google Drive, Hangouts, Google Docs e Google Forms.

Após formações promovidas pela Secretaria de Educação de Campina Grande, começamos a utilizar o Google Classroom em abril de 2020. A carga horária da disciplina de História foi reduzida, e passamos a ter uma aula síncrona por semana, além de exercícios postados de forma assíncrona na plataforma. Para os alunos sem acesso digital, a escola disponibilizava material impresso.

Outra ferramenta crucial foi o WhatsApp Business, cuja versão comercial permitia interagir diretamente com os alunos. Segundo Xavier (2021, p. 1), o WhatsApp Business oferece ferramentas para "classificar, automatizar e responder mensagens rapidamente". Apesar de ser útil, a ferramenta trouxe desafios relacionados à privacidade, pois muitos alunos entravam em contato fora do horário de trabalho, afetando momentos pessoais.

Essa experiência intensificou minha reflexão sobre o impacto das tecnologias no ensino, especialmente no contexto de pandemia. A utilização de plataformas digitais como o Google Classroom, embora prática, revelou-se impessoal, dificultando uma avaliação mais abrangente das habilidades dos alunos. No entanto, o esforço contínuo para manter o ensino à

distância fortaleceu minha convicção de que a criatividade e a adaptação são essenciais para enfrentar desafios pedagógicos.

A prática docente durante a pandemia também me fez valorizar ainda mais as experiências anteriores que tive com metodologias ativas, como a que apliquei em uma turma de 3º ano ao abordar o tema do Imperialismo. Utilizei uma metodologia chamada "Imperialismo no Banco dos Réus", em que os alunos analisavam fontes históricas para discutir e debater as ações dos países imperialistas. Essa estratégia promoveu um engajamento significativo dos alunos, estimulando o pensamento crítico e a colaboração, e mostrou que o uso de metodologias ativas pode transformar a dinâmica de uma sala de aula.

Deve-se desmistificar o fato de que o ensino de História não pode estar ligado basicamente ao livro didático, nem tão pouco à reprodução do conhecimento pelo professor. Deve sim usar como recurso os mais diversificados meios de comunicação para tornar o mais dinâmico e atraente aos alunos.

Notou-se, contudo, que apesar dos avanços tecnológicos muitos professores ainda resistem em usá-los nas aulas de história, tornando-se para eles um dos principais desafios encontrados para a inserção das novas tecnologias. Vale ressaltar que essa resistência não é inerente a prática docente, mas, por vezes está no contexto em que os professores vivem: falta de formação continuada e incentivo para que os docentes aprendam novas metodologias, falta de estrutura da escola ou até a falta de equipamento (um celular) por parte dos alunos.

A resistência às transformações que alcançam o espaço escolar e a prática docente, a persistência na crença numa educação tradicional acaba por se constituir em umas das causas de alunos desinteressados e que percebem a História como um conhecimento distante de sua realidade.

As instituições educativas estão diante de transformações importantes, que necessitam ser mais bem trabalhadas no processo formativo bem como ser implementadas na prática cotidiana dos professores. O mundo da tecnologia apresenta um potencial pedagógico pautado na interatividade, causando maior motivação dos estudantes diante do uso da tecnologia no ensino das diversas disciplinas, inclusive da História.

Deste modo, esta reflexão justifica-se diante da efervescência do mundo atual, do avanço tecnológico que traz consigo múltiplas possibilidades para o ensino-aprendizagem em História, uma vez que tais recursos possibilitam um alto nível de interação gerando processos mais dinâmicos e agradáveis, graças ‘às suas capacidades gráficas, rapidez em cálculos numéricos e facilidades de manipulação e dinamismo, dentre outras.

É de extrema importância que devemos lembrar que o ambiente escolar é formado por uma comunidade plural (gestores, equipe técnica, professores, etc.) e que atuam neste espaço com objetivos e pensamentos distintos sobre a prática docente. Essa falta de unidade ou de consenso entre os professores e os outros agentes que atuam no sistema escolar, traz prejuízos para a população escolar - principalmente para quem é estudante de escola pública.[2]

No contexto escolar, a multiterritorialidade refere-se à coexistência de diferentes territórios e esferas de influência dentro de um mesmo ambiente educacional, que podem incluir, por exemplo, a sala de aula, a gestão escolar, a comunidade, as políticas públicas e as iniciativas externas, como projetos de ONGs ou parcerias com empresas. Cada um desses territórios possui seus próprios objetivos, métodos e lógicas de atuação, o que pode gerar desafios significativos quando essas ações não são coordenadas ou alinhadas entre si. A falta de articulação entre esses territórios frequentemente resulta em uma fragmentação das práticas pedagógicas e administrativas, criando um ambiente onde as ações se tornam isoladas e, muitas vezes, desarticuladas.

Essa fragmentação pode manifestar-se de várias formas. Por exemplo, uma escola pode implementar simultaneamente programas de inclusão digital, educação para a saúde, educação ambiental, entre outros, sem uma integração adequada entre essas iniciativas. Quando essas ações não dialogam entre si, cada uma delas corre o risco de funcionar como uma "ilha", desconectada do currículo central e das necessidades específicas dos alunos. Além disso, a sobrecarga de iniciativas pode confundir tanto os professores quanto os alunos, diluindo o foco nas prioridades pedagógicas e dificultando a construção de uma aprendizagem significativa e coerente.

---

[2] Exemplos deste tipo de atitude são mostrados em Pereira (2008) quando menciona a multiterritorialidade desarticulada como sendo a dispersão de ações individuais de acordo com os interesses de diferentes organizações, podendo gerar conflitos devido a práticas arraigadas que não estão alinhadas com a legislação local, orientações científicas sobre saúde, ou mesmo devido a interesses pessoais ou de grupos dominantes na região.

Outro exemplo de desarticulação ocorre quando as políticas públicas não levam em conta o contexto específico da escola, como suas características culturais, sociais e econômicas. A imposição de programas padronizados que não se adequam às realidades locais pode gerar resistência por parte da comunidade escolar ou, na melhor das hipóteses, resultar em uma implementação superficial que não atinge os objetivos esperados. Assim, a falta de sinergia entre os diferentes territórios dentro da escola não só limita a eficácia das ações educativas, mas também pode criar um ambiente de tensão e desgaste, onde professores e alunos se veem constantemente sobrecarregados e desmotivados.

A realidade do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) das escolas públicas de Campina Grande, segundo os dados coletados pelo IBGE em 2021[3], reflete tanto os avanços quanto os desafios enfrentados no cenário educacional. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o IDEB alcançou 5,1, enquanto nos anos finais registrou 4,9. Esses números colocam o município nas posições 61 e 28, respectivamente, de 223 municípios do estado da Paraíba. Em comparação com o Brasil, o cenário é ainda mais desafiador, posicionando Campina Grande nas colocações 3296 e 2256 de um total de 5570 municípios.

Esses índices mostram que, apesar de alguns avanços, ainda há muito a ser feito para melhorar a qualidade da educação pública na cidade. A disparidade de desempenho entre os anos iniciais e finais reflete o impacto de problemas estruturais e pedagógicos. Em 2023, Campina Grande contava com 52.259 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 14.291 no Ensino Médio, atendidos por 2.814 e 1.366 professores, respectivamente. A rede educacional era composta por 287 escolas para o Ensino Fundamental e 67 para o Ensino Médio, evidenciando a desigualdade entre o número de alunos e a disponibilidade de profissionais e infraestrutura adequados.

Esse desequilíbrio afeta diretamente a qualidade do ensino e a capacidade dos professores de realizarem um trabalho eficiente, impactando o processo de aprendizado dos alunos. A falta de estrutura e o elevado número de estudantes por professor geram sobrecarga nas salas de aula, comprometendo a atenção individualizada e o acompanhamento contínuo do

[3] Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/campina-grande/panorama Acesso em: 30 de agosto de 2024

desempenho dos alunos. Além disso, muitos desses profissionais enfrentam desafios relacionados à escassez de recursos tecnológicos e didáticos, fundamentais para garantir uma educação inclusiva e de qualidade, especialmente em uma era cada vez mais digital.

É evidente a necessidade de políticas públicas que melhorem a distribuição de recursos, ampliem o número de professores capacitados e invistam na melhoria das condições físicas e tecnológicas das escolas. O fortalecimento do sistema educacional em Campina Grande depende de um olhar estratégico que considere as particularidades do município, com foco em combater as desigualdades e elevar a qualidade do ensino para todos os alunos, independentemente da etapa em que se encontram no processo educativo.

Portanto, a multiterritorialidade desarticulada no ambiente escolar não só compromete a qualidade do ensino, mas também perpetua um ciclo de iniciativas ineficazes que não conseguem se consolidar como parte integral do processo educativo. Para que o potencial transformador da educação seja plenamente realizado, é essencial que haja uma coordenação eficaz entre os diversos territórios e agentes envolvidos, de forma que as diferentes práticas e políticas se reforcem mutuamente e contribuam para uma experiência educacional mais coesa e significativa.

Durante os próximos capítulos iremos debater sobre os estudos atuais sobre o sistema escolar e as políticas educacionais. Esse estudo não se esclarece apenas pelo quesito cultural, mas (e principalmente) pelos métodos utilizados em busca da modernização, bem como pela procura de condutas eficientes no sistema educativo.

A necessidade de diálogo entre as novas tecnologias e os processos de ensino aprendizagem de História ampliou espaços educacionais abertos de circulação de conhecimento tanto por parte dos professores como de alunos, para que as práticas de sala de aula se tornem mais efetivas para esses sujeitos. A princípio devemos falar sobre a profissão do historiador. Em seu célebre livro “A apologia da História e o Ofício do Historiador”, Bloch vai mencionar o personagem Sylvestre Bonnard da obra de Anatole France. Dentro dos detalhes da obra, é possível enxergar que este considerava aquele como patrono de uma linhagem de historiadores que mantinham um lugar comum: eles fariam parte de um grupo que ocupariam lugares empoeirados, rodeados de coisas velhas, agarradas a livros, papeis, arquivos e museus. Segundo a caracterização de Bonnard, feita por Bloch, ele viveria uma vida recolhida entre manuscritos e quase desonectado do que ocorria nas ruas.

Não estamos usando o exemplo do personagem acima como forma de revogar essa característica, pois inúmeros historiadores e historiadoras frequentam esses lugares e possuem essa propensão a gostar de evidências que remetam ao passado. Porém como o próprio March Bloch avisava em seu livro, não estão sentenciados – igualmente a Bonnard – a se sentirem inadequados em meio ao contexto em que vivem, como se estivessem em um ambiente que se remete ao passado. Podemos também citar outro autor referenciado por Bloch, o historiador Henri Pirenne (1862 – 1935), que disserta acerca da necessidade do historiador estar também interligado aos movimentos da atualidade, pois se o passado não deixa de estar presente, o presente não deixa de conversar com o passado.

A História, assim como seu ensino, não deve ser visto apenas como erudição. Mas como a passagem da vida de gerações de pessoas, de individualidades, de sensibilidades e acontecimentos. Como Pirenne, parafraseado por Braudel (1935), disse: "Mas então é isto a História, exclamava o público, pois não é a erudição, simples instrumento, nem os fatos e gestos dos grandes da terra – essa história que participa da arte – mas a própria vida"[4]

Mesmo que nós historiadores mantemos contato freqüente com o passado – divido em níveis de proximidade – estabelecemos, mesmo que as vezes inconscientemente, diálogo entre o tempo em que ele está inserido e o passado, obtendo assim um conhecimento melhor de sua própria temporalidade. É nesse ideal que se baseia a História como pesquisa e como disciplina escolar, permitindo acesso ao conhecimento na intenção de haver um olhar mais aguçado da vida presente.

Para que o professor de História consiga ativar a circulação de conhecimento entre seus alunos com auxílio tecnológico, é necessário que ele possua multiletramentos[5] a partir de suas transformações e incorporações diante das demandas de ensino aprendizagem, aspirando abranger condutas que possam ultrapassar os limites físicos da escola, ou seja, que levem em consideração o âmbito do trabalho (diversidade produtiva), o âmbito da cidadania (pluralismo cívico), o âmbito da vida social, levando em conta, neste último contexto, as identidades multifacetadas em contexto escolar.

---

[4] Citação publicada no texto *Henri Pirenne* por Fernando Braudel no caderno do Estado de São Paulo, edição 24 de Novembro de 1935. Disponível em file:///C:/Users/laris/Downloads/18932-Texto%20do%20artigo-22463-1-10-20120523.pdf (Acesso em 07/02/2023)

[5] De acordo com Rojo e Moura (2012, p.13), "o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica." Assim, esse conceito difere do conceito de "letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral".

Desta forma, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o conteúdo da BNCC acerca da prática do ensino de História e do auxílio de TIC's na prática docente. Os objetivos específicos são: a) discutir como a BNCC entende sobre o ensino de História através de seus objetos de conhecimento; b) estudar como os objetos de conhecimento da área de história da BNCC contribuem para a formação dos alunos como cidadãos críticos e; c) avaliar como a BNCC entende o uso de tecnologia como ferramenta pedagógica nas aulas de História.

Para atender aos objetivos propostos foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos: a) levantamento de referências; b) levantamento documental e; c) análise documental ou comparativa.

No que diz respeito ao levantamento de referências, a pesquisa foi realizada voltando-se para a problemática e para o referencial teórico e metodológico. Em relação à problemática foram buscadas referências que tiveram relação com as potencialidades das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no ensino ou tecnologias digitais na educação (TDE).

Com relação aos documentos, analisamos a Base Nacional Curricular, que é o documento curricular oficial que embasa os currículos dos diversos municípios e estados do Brasil, levantando algumas reflexões sobre sua aplicabilidade: quais reflexões podemos ter acerca dos caminhos tomados para o Ensino de História nas escolas? Será que a BNCC, enquanto um dispositivo regulador da Educação, somente regula, amarra e constrange a História que deve ser discutida no ambiente escolar? Ou será que a BNCC não discute acerca dos espaços geográficos onde o ensino de História é realizado, podendo assim tocar as realidades vividas e experimentadas nas escolas?

A partir destes questionamentos acima, concordamos com Green (2017) e Gabriel e Costa (2011), quando falam sobre o conhecimento curricular e o processo de fortalecimento de hegemonias, principalmente no contexto de elaboração, disposição e aproveitamento do conhecimento histórico escolar. Gabriel (2019) também discute como o currículo de História geralmente traz significado aos objetos de conhecimento que compõem a grade curricular dessa disciplina nos diferentes níveis de Ensino. De acordo com a autora, em geral, esses conteúdos são percebidos como prescrições, como naturalizações, não sendo indicadas suas imbricações com as relações assimétricas de poder. Há, assim, uma visão instrumental do currículo e do ensino de História que legitima o *status quo*, reforçando o silenciamento ou o

apagamento de narrativas de minorias culturais, sociais, étnicas e de gênero historicamente excluídas das práticas curriculares de História.

Dentro da análise dos documentos, iremos fazer a análise de conteúdo onde iremos partir de dois princípios: o primeiro é discutir o aporte teórico acerca da relação do Ensino de História e as Tecnologias Digitais da Informação, a partir do que já tem publicado acerca da temática. Em um segundo momento, com base nessas publicações, iremos analisar os conceitos teóricos, metodológicos e didáticos da História a partir das habilidades e competências na Base Nacional Comum Curricular.

A demanda de promover um ensino de História acessível para os estudantes com sentido para a vida, nos traz um aporte teórico para o raciocínio e pensamento histórico, consciência histórica, cultura digital, tecnologia e saúde e metodologia do ensino de História.

Levando em consideração os objetivos acima propostos, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo em vista que construir um caminho que investigue o Ensino de História com objetivo de cultivar competências históricas e digitais empregadas na produção de conhecimento histórico reivindica uma análise que seja capaz de atentar para incongruências do cotidiano da sala de aula, como: número de aulas para o componente História, ambigüidades acerca da educação brasileira, cobrança excessiva para os professores.

Para que possamos atuar a partir da abordagem qualitativa, este trabalho é caracterizado a partir de uma pesquisa **exploratória.** Os trabalhos exploratórios são executados para averiguar um tema ou uma problemática que são pouco explorados, procurando mostrar uma perspectiva mais próxima possível da realidade. Sendo considerada uma fase inicial de estudos qualitativos. A pesquisa exploratória aproxima o pesquisador e a universidade de acontecimentos pouco estudados (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Dessa forma, a investigação aqui proposta busca contribuir para a compreensão do papel do docente na mediação do conhecimento, bem como para a reflexão acerca da inovação pedagógica e da relação entre teoria e prática no ensino.

Além desta parte introdutória (capítulo 1) e das considerações finais, este trabalho está dividido em mais três capítulos, sendo o segundo intitulado **As tecnologias da informação e comunicação e os impactos na vida das pessoas**, onde iremos tratar das mudanças sociais causadas pelas tecnologias e como o momento pós pandemia acelerou o processo de dependência de telas – onde os jovens hoje são chamados de Geração *Glass*.

No terceiro capítulo, intitulado **Como o conhecimento histórico é conduzido por vários caminhos entre papeis empoeirados e mídias digitais**, iremos refletir, através das reflexões de Marc Bloch, acerca do ofício do historiador e suas mudanças através da construção de arquivos e hemerotecas digitais. Visando o desenvolvimento de competências e habilidades para que seja produzido conhecimento histórico, como já dito por Michel de Certau (2015), onde devemos considerar o lugar, os procedimentos e o texto como elemento importantes na construção da escrita histórica.

2 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO NA VIDA DAS PESSOAS

Atualmente, vivemos em uma sociedade profundamente influenciada pelo uso de novas tecnologias, onde a forma como lidamos com as necessidades individuais e coletivas é cada vez mais mediada por soluções baseadas nas tecnologias da informação e comunicação. Os táxis perderam espaço para os serviços de transporte por aplicativo, as encomendas de refeições ou outros produtos através de ligações telefônicas estão se tornando raras, e os serviços por meio de aplicativos estão crescendo rapidamente, ocupando os espaços que antes eram preenchidos por outros tipos de serviços.

Por exemplo, os bancos investiram intensamente no desenvolvimento de produtos digitais e medidas de segurança para incentivar seus clientes a realizar transações online, reduzindo a dependência de agências físicas. Muitos bancos agora existem exclusivamente no formato digital, nascidos nesse novo contexto fluido, e operam sem agências físicas, atendendo clientes que veem o virtual como uma extensão do mundo real e se adaptam a essa nova realidade.

As inovações tecnológicas também impactaram fortemente nossas casas, não apenas com os já conhecidos smartphones e *Smart* TVs, mas também com a chamada internet das coisas, que está transformando diversos eletrodomésticos, como máquinas de lavar e geladeiras, em dispositivos inteligentes, além de possibilitar a automação residencial.

Essa digitalização se estende também às formas de certificações de qualidade e competência, desde diplomas de graduação, carteiras de habilitação e títulos de eleitor emitidos pelo poder público até selos de autenticidade de produtos e certificados de profissionais emitidos de forma digital.

Castells (1996) define tecnologia como o uso do conhecimento científico para a especificação de processos de produção e desenvolvimento de artefatos que ampliam as capacidades humanas. Para ele, a tecnologia não é apenas um conjunto de ferramentas, mas um elemento essencial na estruturação da sociedade contemporânea, especialmente no contexto da era da informação. O autor argumenta que as tecnologias da informação e comunicação (TICs) transformaram profundamente as relações sociais, econômicas e

culturais, inaugurando um novo paradigma produtivo baseado na interconectividade e na digitalização. Ele destaca que, ao contrário das revoluções tecnológicas anteriores, que se concentravam na produção de energia e na mecanização do trabalho, a revolução informacional baseia-se na geração, processamento e difusão de informação em tempo real, redefinindo as formas de organização da economia, do trabalho e das relações sociais.

Diante desse cenário de avanço tecnológico, é essencial refletir sobre a educação para preparar as pessoas para atuar nesse mundo cada vez mais digitalizado, necessitando que nos conscientizemos e observemos atentamente a realidade à nossa volta.

Sabemos que nem tudo é positivo nesse processo de avanço tecnológico na vida humana, muitas questões devem ser cuidadosamente consideradas. Existem problemas que variam desde questões comportamentais, como o cyberbullying, a superexposição e os diversos distúrbios relacionados ao uso excessivo da tecnologia e à dependência de dispositivos eletrônicos, até problemas mais estruturais, como a eliminação de empregos, com profissões humanas tornando-se obsoletas ou desaparecendo devido à automação.

Além disso, observa-se uma fragilidade, e em alguns casos, perda de habilidades humanas específicas, como a capacidade de memorizar informações ou escrever à mão com letra cursiva. Outro fenômeno preocupante é a precarização das relações de trabalho, com novos sistemas de gerenciamento de serviços por aplicativos promovendo uma falsa ideia de flexibilidade e liberdade, mas na prática, explorando trabalhadores em condições de trabalho precárias e sem proteção legal.

Em suma, poderíamos passar um tempo considerável discutindo como quase tudo, em diferentes graus, foi afetado e transformado pelas tecnologias da informação e comunicação. No entanto, em alinhamento com nossos objetivos neste trabalho, vamos focar em como as pessoas mudaram sua forma de interagir com informações, consumir conteúdo e, especialmente, aprender ao longo do tempo.

Nesse cenário de profundas transformações nos padrões de comportamento, especialmente no que diz respeito à maneira de consumir informações e aprender, encontra-se a escola básica. Seu público-alvo é composto por indivíduos fortemente impactados por essa nova cibercultura, caracterizada por ferramentas digitais, métodos colaborativos de aprendizagem e um *Mindset* conectado a essa realidade. Infelizmente, com algumas exceções, as escolas de educação básica e até mesmo algumas universidades estão em desacordo com esse movimento.

Com atualizações e interpretações por Ortega y Gasset, Karl Mannheim e Philip Abrams, o conceito de geração foi reduzido para cerca de 15 anos, tornando os vínculos mais sensíveis e as experiências individuais mais valorizadas, assim como os recursos disponíveis e sua importância para aqueles que vivenciam essa passagem de tempo. Cada geração possui características culturais únicas de seu tempo, como uma marca distintiva, mas não podemos ignorar a influência dos fatores sociais sobre essas gerações (RANGEL, 2020, p. 29).

De acordo com Brasil (2018) [6]em relação ao uso das tecnologias digitais na educação, pode-se dizer que as propostas aos quais são oferecidas através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), recomendam que a utilização destas ferramentas possam transcorrer por todo o ensino médio com a esperança e probabilidade, não de ampliar, mas de possibilitar que estes possam, por exemplo, ter maior compreensão acerca das vantagens de sua utilização, além de poderem apropriar-se das linguagens e cultura digital, fazer uso de ferramentas de software e aplicativos e desenvolver soluções juntamente com os alunos envolvendo tecnologias.

De tal modo, ainda conforme Brasil (2018) as dimensões sugeridas por meio da BNCC, aos quais individualizam tanto as tecnologias digitais como também a computação se encontra pautada e incluída ao desenvolvimento do pensamento computacional, bem como ainda, a inclusão ao mundo digital (*big-data*) e a edificação de uma cultura crítica conforme a cultura digital.

Segundo Sousa et al. (2016) um ambiente educacional multimídia se caracteriza, consoante já verificado, pela variedade de meios e de estratégias metodológicas que contém. O sentido educativo é distinto, o próprio aluno é quem vai construindo sua aprendizagem, assessorado pelo professor, como mediador, e pela tecnologia como instrumento de informação, expressão e criatividade. Pode-se afirmar, portanto, que os meios multimídia, por suas características, facilitam aos docentes a tarefa de atender à diversidade dos alunos.

Se a informática deve ter um papel importante no enriquecimento do trabalho educativo, é indispensável que se tenha clareza de que espécie de educação se deseja promover e como se pode favorecer tal enfoque educativo. Portanto, é necessário incorporar a tecnologia nos processos de ensino e aprendizagem dentro de um planejamento estruturado, consistente com os diversos elementos do currículo e do trabalho educativo que se desenvolve

[6] BRASIL**.** Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 12/10/2024

dentro da sala de aula. Reforça que é fundamental, também, que a tecnologia seja incorporada somente quando se mostre mais eficaz ou mais eficiente que outros meios (Ferreira, 2014). Ainda podemos acrescentar que, para além de um planejamento bem estruturado, é necessário que o ambiente escolar disponha de uma estrutura que possibilite o uso de tecnologias no processo de ensino – aprendizagem.

As crianças, da atualidade, nascem e crescem sob os signos das novas tecnologias, assim, o que para nós é novidade, para eles faz parte do cotidiano, em casa, nos bancos, nos joguinhos. Entretanto, não podem ser consideradas nesta situação somente coisas boas, pois em uma sociedade tão desigual, infelizmente, nem todos tem acesso a ela, ao contrário, o que vemos reforçar é uma minoria detentora dessa tecnologia e uma maioria discriminada e afastada do acesso a ela (Moran, 2014).

Conforme Crivellaro et al. (2015) o problema em se ter uma maioria sem acesso a tecnologia se agrava ainda mais quando percebemos que tudo conspira para que nos tornemos cada vez mais dependentes da tecnologia. Com certeza, não há como retroceder. Fazemos parte da sociedade informática, onde as informações são transmitidas em abundância e rapidez, novas profissões surgem a cada momento.

Em consequência, ao lado das grandes mudanças (sociais, econômicas, políticas, culturais, etc.), provocadas pelas novas invenções tecnológicas sentindo a necessidade que o homem tem de aprender a lidar com essas tecnologias, a se adaptar a elas e ser capaz de, convivendo com elas, construir e adquirir conhecimento para que sejam capazes de compreender, manejar e relacionar-se com elas.

É preciso destacar, entretanto, que o uso dos recursos tecnológicos na educação, não se deve apresentar apenas como máquinas altamente desenvolvidas, que facilitam em grande parte o trabalho educacional principalmente o burocrático, mas é necessário que aconteça uma mudança de paradigmas com relação às práticas pedagógicas, caso contrário será apenas a a substituição da máquina de escrever pelo computador (Feitosa et al. 2014).

Frente a todas essas exigências e necessidades imaginamos que o indivíduo deva ser educado para viver este futuro presente, de modo a fazer com que sua sociedade faça uso da tecnologia como um bem a serviço do progresso cidadão e do desenvolvimento democrático, sem se esquecer do caráter humanístico que envolve as relações entre as instituições entre os indivíduos (Lopes; Melo, 2014).

O professor sozinho não será capaz de resolver o problema, ele necessita de auxílio. Professores, escola, comunidade e alunos precisam trabalhar juntos na construção de uma alfabetização tecnológica que busque uma verdadeira democratização, em termos de acesso aos conhecimentos, inovação e criatividade em tempos de pandemia.

É sabido que uma cultura de participação escolar é o primeiro passo para se solidificar e pôr em prática uma democracia ao qual possa ter a capacidade de assegurar os direitos sociais de todos os cidadãos. Essa tão sonhada cultura democrática só será possível se o conhecimento for usado como instrumento político de libertação.

É impossível pensar hoje uma escola sem a participação da comunidade na qual está inserida, pois, dessa forma deixa-se de lado a problemática social brasileira, atribuindo um papel inferior da escola ao novo contexto. Um dos grandes desafios da educação atual é integrar a escola com a comunidade e vice e versa, devido a fatores que contribuem diretamente para certo isolamento das escolas em suas comunidades de ações.

De tal modo, o ensino em qualquer um de seus níveis deve ser considerado como uma doação do conhecimento do professor ao aluno ou como uma proposta de participação de alunos e professores na busca da compreensão da realidade.

Dentro da sala de aula o professor deve se preocupar em transmitir o que sabe, explicitando seu pensamento e suas emoções. No entanto, ele sente-se inseguro em relação às diferenças dos seus alunos e à defasagem entre sua formação e o aceleramento constante dos novos estudos e pesquisas do conhecimento (Duarte, 2013).

Contudo, pode-se acrescentar ainda que, é de suma importância que o professor possa ter uma formação integral, por meio da qual possa conhecer as várias faces da educação e da sua gestão, uma vez que a escola pode ser compreendida como vida em processo e, como tal, é necessário que se possa ser distinguida na sua integridade para que possa ser compreendida.

Nesse contexto, as mídias eletrônicas, são inseridas no ambiente escolar como instrumentos que ajudam no desenvolvimento das aulas, deixando-as mais prazerosas e participativas (França, 2021).

Entretanto, precisamos ter ciência de que as novas mídias devem ser usadas apenas como instrumentos pedagógicos em sala de aula e não como conteúdo das disciplinas, pois

assim estaremos caindo na premissa de que as mídias se inseriram na educação para substituir os docentes.

Não obstante a isso, a vida na Terra levou o homem a trilhar caminhos desconhecidos para encontrar respostas que pudessem responder a questões que há muito tempo vêm permeando o imaginário coletivo. Numa tentativa de encontrar essas respostas, buscou na educação desde a pré-história alternativa de assimilação da realidade posta. Tal realidade por sua vez foi configurada a partir das experiências de vida de cada geração a seu tempo. Entender todas essas transformações lançou o homem num mergulho profundo para compreender o passado e, com base nessas respostas viver como sujeito histórico partícipe da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse meio tempo com a emergência de novos temas no campo educacional, o surgimento da História e a pluralização do conhecimento fizeram surgir fontes diversas, abordagens diferentes do conhecimento e, por conseguinte mudança na forma de se trabalhar História, agora mais dinâmica, lúdica e com recursos tecnológicos que ajudam o professor a fugir daquele modelo de ensino tradicional.

Uma História vista sempre de cima, na qual o positivismo na forma de se ensinar imperava dentro das salas, onde o professor era a autoridade do saber e os alunos apenas receptáculos de ensino sem dar-lhes oportunidade de questionar ou analisar os fatos a partir do ponto de vista deles, não mostrava a História de maneira que lhes permitissem ter senso crítico. Sob essa ótica a compreensão do passado torna-se mola propulsora para o entendimento do presente, jogando por terra estereótipos preconceituosos que veem o ensino de História como decoreba de datas, personalidades, personagem históricos, reis e guerras históricas.

Antes de tudo é necessário ter consciência que apenas a inserção das tecnologias em sala de aula por si só, não é suficiente. O professor, em sua prática docente precisa criar meios para que os alunos tenham um olhar crítico sobre o que está sendo estudado, para que ele tenha o entendimento de determinado fato de diferentes perspectivas.

Nesse sentido, ao estudar História o aluno deve ser capaz de entender essa diversidade sociocultural dos povos que estão sendo estudados. O advento de novos métodos

no campo historiográfico, mudou a concepção sobre a História. Ela passa agora a ser vista como a filha do seu tempo construída por todos os homens, cada qual com suas limitações e condições em que vivem. O resultado dessa concepção foi o surgimento de novos temas que num passado remoto não tinham tanta importância para os historiadores positivistas.

Diante desse contexto, apresentamos os dados fornecidos pela Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL) [7]em pesquisa realizada em 2019, onde mostra que havia 228,5 milhões de linhas móveis ativas e com densidade de 108,2 celulares a cada 100 habitantes (108,2 cel/100 hab). Destes 228,5 milhões, 198,1 milhões são smartphones – aparelhos compatíveis às redes 3G e 4G, isto é, acessam redes de transmissão de dados 100% digitais. Esses dados somados aos 180 milhões de outros dispositivos, como computadores, *notebooks* e *tablets*, resultando em cerca de 408 milhões aparelhos com acesso à Internet, a softwares, aplicativos e às diversas plataformas digitais de informação, comunicação e entretenimento disponíveis[8]. De acordo com a 31ª edição da pesquisa anual sobre uso de TIC's realizada pela Fundação Getúlio Vargas[9], existia cerca de 424 milhões de dispositivos digitais sendo usados no Brasil. Esses dados nos confirmam que a perspectiva da instituição no ano de 2019 acerca do contínuo crescimento de disponibilidade e utilização de dispositivos digitais no Brasil havia sido confirmada.

Mudar a concepção de ensino é transformar a visão sobre a escola atual, tida por muitos como mantenedora das desigualdades sociais. Assim, inserindo essas tecnologias da comunicação nas aulas de História permitirá ao aluno vivenciar a partir de novas e diferentes visões de um fato, além de possibilitá-lo criar diálogos com o professor ou seus colegas sobre os principais acontecimentos do mundo moderno (Moran, 2006).

A escola por sua vez, e, por conseguinte os professores não conseguem fazer com que essa herança cultural de gerações passadas seja de fato assimilada pelos alunos. Por vezes, a maneira como se ensina História, ainda está vinculada aos interesses e ideologias das classes hegemônicas do poder. Agindo dessa forma, a educação não consegue cumprir o seu papel de inserir o indivíduo à cultura e a sociedade da qual ele faz parte (Ferreira, 1999).

---

[7] Banco de dados da Anatel disponível em: https://www.gov.br/anatel/pt-br/assuntos/noticias/anatel-divulga-balanco-dos-servicos-de-telecomunicacoes-de-2019#:~:text=Os%20consumidores%20de%20telecomunica%C3%A7%C3%B5es%20registraram,ou%2037%2C5%20mil%20reclama%C3%A7%C3%B5es. Acesso em: 30/08/2023

[8] Resultado de pesquisa anual sobre uso de Tecnologias da Informação divulgada em 2019 pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Disponível em: https://eaesp.fgv.br/producao-intelectual/pesquisa-anual-uso-ti Acesso em: 30/08/2023

[9] Ibidem

A citação de Ferreira (1999) ressalta uma crítica à forma como a educação, especialmente o ensino de História, pode estar atrelada aos interesses e ideologias das classes hegemônicas. Nessa perspectiva, algumas escolas, particularmente aquelas que atendem à classe dominante, acabam promovendo uma visão de mundo que perpetua o status quo, favorecendo a manutenção das estruturas de poder existentes. Essa abordagem não apenas limita o papel da educação, mas também impede que os alunos desenvolvam uma compreensão crítica da sociedade e de sua própria posição dentro dela.

Entretanto, discordamos dessa perspectiva de ensino vinculada aos interesses da classe dominante. Acreditamos que a educação deve ser um instrumento de emancipação, capaz de oferecer aos estudantes a oportunidade de questionar, refletir e transformar a realidade à sua volta. Quando o ensino é moldado para atender exclusivamente aos interesses de uma classe específica, ele não cumpre seu papel fundamental de inserir o indivíduo de forma plena na cultura e na sociedade. Ao contrário, reforça desigualdades e limita a formação de cidadãos conscientes e críticos.

Ao perpetuar uma herança cultural que serve apenas a uma elite, a educação falha em sua missão de promover a inclusão e a igualdade. Os professores, muitas vezes, são pressionados a seguir currículos que não refletem a diversidade cultural e as necessidades reais dos alunos, resultando em um processo de aprendizagem superficial e desconectado da realidade dos estudantes. Essa desconexão faz com que a herança cultural das gerações passadas, ao invés de ser um patrimônio comum, se torne uma ferramenta de controle e dominação.

Portanto, defendemos uma educação que esteja desvinculada das amarras ideológicas da classe dominante e que seja realmente inclusiva e representativa da diversidade social. É fundamental que a escola cumpra seu papel de formar indivíduos capazes de atuar de maneira crítica e consciente na sociedade, permitindo que todos os alunos, independentemente de sua origem social, tenham acesso a uma educação que os prepare para participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Devemos destacar também a necessidade de se fazer uma leitura crítica das redes sociais, pois elas também podem ser utilizadas para promoção das classes dominantes, com

disseminação de notícias falsas, disparos em massa, aumento gritante de comportamentos racistas, misóginos etc.

De acordo com Yabrude, et. al. (2020)[10], este fenômeno é chamado de infodemia – quando há um volume excessivo de informações dificulta a disseminação de notícias provenientes de fontes confiáveis.

A disseminação da infodemia ameaça a capacidade da população de acessar fontes confiáveis, já que nas redes sociais, conteúdos de natureza pessoal ou notícias deliberadamente falsas são amplamente difundidos por usuários influentes, enquanto dados científicos legítimos frequentemente carecem do mesmo nível de visibilidade.[11]

Agindo dessa forma, o abismo que existe entre escola e sociedade começa a diminuir, iniciando assim o processo de integração social dos alunos, professores, pais e a sociedade em geral. Neste ambiente saturado de falsidades, toda a sociedade sofre danos. Contudo, no âmbito da educação, essa problemática se agrava ainda mais. Em um contexto onde cada indivíduo pode moldar sua própria verdade de acordo com sua perspectiva, muitas vezes limitada, surge a questão do que realmente ensinar e aprender. O que tem mais valor: um estudo embasado em evidências, rigorosamente testado e questionado, ou orientações contraditórias baseadas apenas em opiniões pessoais? Num mundo cada vez mais inundado por notícias falsas, muitas delas derivadas de teorias conspiratórias, a educação e, por consequência, a ciência enfrentam graves ameaças.

De acordo com Martins (2018), a ciência é particularmente vulnerável às *fake news*, em comparação com outros temas, devido ao seu amplo interesse público, especialmente no âmbito político. A pesquisadora também observa que, por depender de pesquisas, teses e análises científicas, as disciplinas científicas são mais impactadas por notícias que oferecem soluções imediatas e resultados rápidos para problemas contemporâneos. Isso é evidente no contexto da pandemia de COVID-19, onde, enquanto cientistas em todo o mundo buscam por uma cura, milhares de notícias falsas circulam, promovendo supostas curas e tratamentos para a doença.

---

[10] Desafios das Fake News com Idosos durante Infodemia sobre Covid-19: Experiência de Estudantes de Medicina Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbem/a/SsxfTkKXqDFKnvgWTSCTZtN/?lang=pt# Acesso em: 14 de maio de 2024.

[11] Orso D, Federici N, Copetti R, Vetrugno L, Bove T. Infodemic and the spread of fake news in the COVID-19-era. Eur J Emerg Med. 2020;27(5):327-8.

De acordo com Gomes et al. (2020), o aumento das *fake news* relacionadas à ciência é ainda mais significativo porque agora elas podem ser encontradas em uma variedade de espaços, não se limitando apenas aos artigos científicos. Atualmente, descobertas científicas podem ser apresentadas em programas de televisão, revistas, jornais e redes sociais. No entanto, as autoras levantam a questão: tudo o que circula nesses meios está realmente fundamentado em literatura científica? Embora isso pudesse representar uma grande oportunidade para democratização da informação, esse ambiente virtual se revela cheio de disputas discursivas entre o que é real e o que é ficção. Para Ongaro (2019), o fenômeno da democratização da informação transformou o espaço virtual em um campo de batalha entre realidade e imaginação.

A digitalização e disponibilização remota de acervos possibilitou diversos benefícios para professores de História e para pesquisadores, como a redução de custos de longas e onerosas viagens, bem como a democratização e ampliação do acesso as essas fontes. Podemos destacar a riqueza de documentos disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, onde é possível consultar um amplo acervo de periódicos brasileiros. Isso agrega, ainda, a menor necessidade de manipulação direta de tais fontes, diminuindo a possibilidade de danos às mesmas

Também é importante ressaltar algumas ressalvas sobre a formação de historiadores que vale pensarmos: formar uma geração de historiadores que tenham uma educação totalmente digital não é de bom tom. Pois saberes técnicos na manipulação de determinadas fontes pode significar perda de "*expertise"* que acarrete em um aprimoramento do *feeling* dos pesquisadores (não estamos usando os termos em inglês por acaso). Por vezes, apenas o pesquisador quando está munido de máscara, luvas, lupas e tendo de lidar com técnicas eruditas ou com paleografia conseguem detectar certos detalhes referentes a pesquisa que provavelmente passariam desapercebidos em uma base digital.

Uma extensão da discussão acima é a temática dos refugos dos materiais físicos. Ela é bastante custosa e abrange desde o descuido das autoridades, da destruição proposital até um conjunto de problemas que remete ao direito à memória. Essa problemática ainda pesa sobre uma geração de profissionais como arquivistas, historiadores, bibliotecários, antiquários dentre outros, que é a da autenticidade de fontes. Em uma era onde há facilidade de manipular e falsificar documentos, as autenticações digitais ainda não trazem segurança suficiente sobre a autenticidade dos documentos físicos.

A discussão sobre a formação de historiadores na era digital levanta questões relevantes não apenas para a nova geração, mas também para os profissionais mais velhos, que foram formados em um contexto predominantemente analógico. Esses profissionais, como arquivistas, bibliotecários e historiadores, possuem uma expertise construída ao longo de décadas, baseada na manipulação direta de documentos físicos. O uso de máscaras, luvas e lupas, assim como o conhecimento de técnicas eruditas e paleografia, lhes confere uma sensibilidade particular para detectar nuances e autenticidades que muitas vezes escapam aos métodos digitais.

O impacto da transição para uma educação e prática histórica cada vez mais digitalizada pode ser significativo para esses profissionais. Eles enfrentam o desafio de adaptar suas habilidades a novas tecnologias, ao mesmo tempo em que correm o risco de verem sua experiência e conhecimento tradicional desvalorizados. A expertise acumulada por anos de trabalho com materiais físicos, que permite a identificação de detalhes sutis e a autenticação rigorosa de documentos, pode ser perdida se a formação das novas gerações se concentrar exclusivamente em ferramentas digitais.

Além disso, a questão da autenticidade dos documentos na era digital é uma preocupação que pesa especialmente sobre os mais velhos, que têm uma percepção aguçada das ameaças à integridade das fontes históricas. A facilidade com que documentos podem ser manipulados ou falsificados digitalmente desafia a segurança e a confiança nas autenticações digitais. Para esses profissionais, o contato direto com os materiais físicos não é apenas uma questão de preferência, mas uma necessidade para garantir a veracidade e a preservação da memória histórica.

Assim, o impacto dessa transição digital sobre os profissionais mais velhos é profundo, exigindo uma reflexão cuidadosa sobre como integrar as novas tecnologias sem desvalorizar o conhecimento e a experiência acumulada. É essencial encontrar um equilíbrio que permita a continuidade do rigor e da autenticidade na pesquisa histórica, respeitando e

aproveitando ao máximo a expertise dos mais velhos, enquanto se incorporam as vantagens oferecidas pelas ferramentas digitais.

A partir deste ponto faremos uma pausa nessas discussões para as quais, por enquanto, não temos respostas concretas, para discutir sobre uma situação vivenciada por estudantes de graduação no curso de História em meados dos anos 70 – 80, usavam catálogos impressos e cuja perspectiva tecnológica mais avançada que tinham se situava no retroprojetor de transparências, no toca fitas, na máquina datilográfica, no mimeógrafo, no disquete e em cada tecnologia que evoluía desde então.

As experiências acima citadas foram bastante vivenciadas por docentes formados nas décadas de 1970 e 1980 (alguns ainda em atividade) e que experimentaram transformações tecnológicas desde meados dos anos de 1990, precisando se adaptar ao novo *modus operandi* da sua respectiva disciplina em termos de ensino e pesquisa. O desenvolvimento de aulas em estilo oficina passaram a ser freqüentes. Podemos observar também aulas de campo ou trabalhos de campo como prática assídua entre alunos e professores (me incluo nesse grupo) com o passar do tempo. A noção de meio (que vai para além da noção de espaço extra-classe) e de suas potencialidades foi discutida de maneira contundente por Jean –Noel Luc em 1981, mas numa perspectiva que pode ser bastante utilizada na atualidade. Para o autor, é necessário perceber o meio desde que nele não se permaneça atado, como ele mesmo sugere:

> A utilização do meio permite à criança descobrir o passado. Concretamente. E poder dizer que existe, posto que ela o há descoberto. Não apenas dos monumentos "históricos", senão também através de todos os vestígios, todos os signos, todas as pegadas deixadas por épocas anteriores. A aproximação histórica ao meio define essencialmente um processo de *observação*, um *estado de ânimo*, um *modo de investigação real*. Não um meio em particular. Qualquer um deles ilustra perfeitamente. O conselho dado por André Gide a Nathanael em *Os frutos da Terra*: 'Que o **importante está em sua observação e não na coisa observada**'. Se se aceita uma definição ampla da noção de vestígios do passado e de fontes históricas, todos os meios são virtualmente utilizáveis (LUC, 1981, p. 119 – 120. Grifo nosso)

Barca (2012, p.38) trabalha com a perspectiva de aula oficina[12] quando devemos partir de contextos concretos e reais no momento de ensino/aprendizagem, tornando o aluno o

[12] Barca (2012) conceitua a aula oficina como uma forma de ensino de História baseada na formação do conhecimento, partindo do trabalho com fontes, historiografia, conceitos, tempo e recorte espaço temporal, sejam divisões da própria ciência histórica

sujeito do próprio aprendizado. Ainda de acordo com autora, o contato com a teoria e a metodologia da educação histórica faz com que um número expressivo de professores perceba que essa metodologia proporciona o desenvolvimento de aulas que oportunizam aos alunos a formação de um pensamento histórico complexo e consistente.

> A Educação Histórica pressupõe uma aposta na inter-relação da teoria e práticas de Ensino de História, situando-se a investigação na sua interface: por um lado, alimenta-se dos princípios da aprendizagem situada, do saber histórico e sua epistemologia (conceitos substantivos e de segunda ordem), dos procedimentos metodológicos da pesquisa social; por outro lado, à luz desses fundamentos teóricos em simbiose, explora concepções e práticas dos agentes educativos, sobretudo dos alunos, colocando estes perante tarefas desafiantes. Os resultados dos estudos – alguns em interação com professores que iniciam um perfil de investigador social – têm fornecido pistas frutuosas para o desenvolvimento do pensamento histórico (BARCA, 2012, p.37)

A execução de metodologias guiadas a partir da Educação Histórica, não só motiva alunos e professores, mas faz com que os estudantes desenvolvam um pensamento histórico mais aprimorado e com mais embasamento científico. Um dos meios que auxiliam o professor nesse objetivo é a introdução de fontes e documentos históricos no cotidiano da sala de aula, assim como orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais

> Na transposição do conhecimento histórico para o nível médio, é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e também do presente. Nesse exercício, deve-se levar em conta os diferentes agentes sociais envolvidos na produção dos testemunhos, as motivações explícitas ou implícitas nessa produção e a especificidade das diferentes linguagens e suportes através dos quais se expressam. Abre-se aí um campo fértil às relações interdisciplinares, articulando os conhecimentos de História com aqueles referentes à Língua Portuguesa, à Literatura, à Música e a todas as Artes, em geral. Na perspectiva da educação geral e básica, enquanto etapa final da formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para a vida adulta e a inserção autônoma na sociedade, importa reconhecer o papel das competências de leitura e interpretação de textos como uma instrumentalização dos indivíduos, capacitando-os à compreensão do universo caótico de informações e deformações que se processam no cotidiano. Os alunos devem aprender, conforme nos lembra Pierre Vilar, a ler nas entrelinhas. E esta é a principal contribuição da História no nível médio. (Brasil, 2006, p. 22).

Quando os estudantes manuseiam as fontes e documentos históricos, sendo orientados a manipulá-los e interpretá-los, ele procede de modo consciente na formação do conhecimento histórico e não apenas ouvintes de aulas expositivas onde o professor narra acontecimentos prontos onde o aluno tem a responsabilidade de absorver o conteúdo ministrado, sem o interesse de verificar a veracidade daquilo que lhes é ministrado. Os usos

desses instrumentos em sala possibilitam os alunos refletirem e se apropriarem criticamente daquele conhecimento.

Nesse sentido, poderia um estudo de meio digital substituir as experiências sensoriais, diretas de sentir cheiros, ouvir barulhos, sentir frio ou calor, interagir em encontros inesperados, andar por espaços físicos diversos, caminhar em um sobe e desce de ladeiras e outras possibilidades? Uma visita virtual a um Museu substitui efetivamente uma visita física? Salvo um desenvolvimento tecnológico ainda mais pronunciado e sofisticado do que temos hoje, que estabeleça nível de interatividade quase que pleno, a resposta continua sendo negativa. Cabe também considerar as mudanças na esfera das sensibilidades ao longo das gerações e essa idéia de experimentação direta pode ser totalmente ingênua e romântica diante do que está por vir em termos de potencial tecnológico.

As mudanças comportamentais dos novos tempos são tão intensas que alguns pesquisadores consideram que a era da informação provocou uma evolução comparável às conquistas como o domínio do fogo ou a invenção da civilização. Bem Wrakking e Wim Veen introduziram o termo "*homo zappiens*" para descrever indivíduos que cresceram cercados por tecnologias como TV, computadores e smartphones, uma nova espécie formada pelas experiências cotidianas no ciberespaço. Compreender esse novo público e adaptar-se às suas demandas educacionais é urgente (MEISTER, 2010, p. 62).

A internet transformou a forma como os seres humanos se relacionam, evidenciado por novos termos e formas de comunicação, como "dar um Google", que se tornou sinônimo de busca por informações. Manuel Castells, em seu livro "A Galáxia da Internet" (2001), observou mudanças significativas nas relações humanas e nas formas de interação social, prevendo a revolução informacional que se seguiu. Embora a internet tenha sido inicialmente vista com desconfiança, Castells argumenta que as preocupações sobre isolamento e individualismo associados à internet não se sustentam, pois esses comportamentos podem reproduzir estereótipos existentes, mas não necessariamente relacionados à internet [13](CASTELLS, 2001, p. 98).

[13] Vide https://ge.globo.com/esports/fortnite/noticia/fortnite-caso-blackoutz-acende-alerta-sobre-saude-mental-de-profissionais.ghtml

2.1 DEPENDÊNCIA TECNOLÓGICA E OS RISCOS PARA ADOLESCENTES

No século XXI, testemunhamos uma revolução tecnológica que transformou profundamente a forma como nos comunicamos, aprendemos e interagimos com o mundo ao nosso redor. Uma das maiores mudanças ocorreu na forma como os adolescentes se relacionam com as tecnologias digitais, como smartphones, redes sociais e jogos online. Embora essas tecnologias ofereçam inúmeras oportunidades de aprendizado e conexão, também geram uma série de impactos sociais, cognitivos e afetivos que merecem ser explorados.

Um dos principais impactos sociais da conectividade digital entre os adolescentes é a mudança na dinâmica das relações interpessoais[14]. Com o advento das redes sociais e dos aplicativos de mensagens, muitos adolescentes passam mais tempo interagindo virtualmente do que pessoalmente. Isso pode resultar em dificuldades de desenvolver habilidades sociais face a face, como a capacidade de interpretar expressões faciais e linguagem corporal.[15]

Além disso, a prevalência das redes sociais também pode levar a problemas de autoimagem e autoestima. A obra de Comim (2024) [16]explora de forma profunda a relação entre o uso intensivo das mídias sociais e seus impactos na saúde mental e autoimagem dos adolescentes. O autor argumenta que o ambiente virtual, especialmente nas plataformas de redes sociais, exerce uma influência poderosa sobre a percepção que os jovens têm de si mesmos e de seu lugar na sociedade.

O texto enfatiza que as redes sociais criam um ambiente onde as comparações entre os usuários são inevitáveis, especialmente entre adolescentes que estão em um período crucial de formação de identidade. Esses jovens são particularmente vulneráveis ao impacto das comparações com padrões muitas vezes irreais ou idealizados que circulam online. A constante exposição a imagens retocadas e vidas aparentemente perfeitas de outros adolescentes nas redes sociais pode levar a comparações prejudiciais e sentimentos de inadequação. Essa exposição contínua contribui para o desenvolvimento de uma autoimagem

---

[14] Schwertner, 2010. Disponível em: https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/663 Acesso em: 01/09/2024

[15] Almeida et. al. (2018). Disponível em: https://www.repositoriodigital.univag.com.br/index.php/Psico/article/view/414 Acesso em: 15/08/2024

[16] Disponível em: https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/3727 Acesso m: 15/08/2024

fragilizada, onde os adolescentes podem sentir-se pressionados a corresponder a padrões inatingíveis, resultando em estresse, ansiedade e, em casos mais extremos, transtornos de saúde mental, como a depressão.

Além disso, o autor amplia a discussão ao examinar como o tempo excessivo nas redes sociais pode gerar uma dependência emocional, onde a busca por validação externa, através de curtidas e comentários, se torna um fator central na vida dos jovens. Esse ciclo vicioso de insegurança e ansiedade pode agravar ainda mais questões de saúde mental e aumentar a incidência de distúrbios relacionados à imagem corporal.

Por fim, a análise sugere que, para mitigar esses impactos, é necessário implementar estratégias como a educação digital, que ajuda os jovens a navegar criticamente pelas redes sociais, e o fortalecimento dos laços sociais fora do ambiente virtual, para criar um equilíbrio saudável entre as influências do mundo digital e as interações reais. Dessa forma, a obra propõe uma abordagem proativa para proteger e promover o bem-estar psicológico dos adolescentes na era digital.

A análise desses dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.Br) revela o impacto significativo que a internet tem na vida dos adolescentes brasileiros e, por extensão, na sociedade como um todo.

Segundo dados de 2019, cerca de 24,3 milhões de crianças e adolescentes brasileiros entre 9 e 17 anos acessam a internet diariamente[17]. Isso é um reflexo da penetração maciça da tecnologia digital nos lares do país. Isso sugere que a internet se tornou uma parte essencial da vida cotidiana dos jovens brasileiros, desempenhando um papel central em suas interações sociais, educação, entretenimento e desenvolvimento pessoal.

Um dos principais impactos sociais desse alto índice de acesso à internet é a transformação da forma como os adolescentes se relacionam e interagem entre si e com o mundo ao seu redor. Com a crescente dependência da internet para se conectar com os outros, os adolescentes podem estar se distanciando das interações presenciais e tradicionais, como conversas face a face e atividades ao ar livre. Isso pode levar a uma diminuição das habilidades sociais interpessoais e à formação de relacionamentos superficiais ou menos significativos.

---

[17] Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-09/brasil-tem-243-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-utilizando-internet Acesso em: 20/08/2024

Além disso, o acesso generalizado à internet entre os adolescentes brasileiros também tem implicações para a sua educação e desenvolvimento cognitivo[18]. Embora a internet ofereça um vasto repositório de informações e recursos educacionais, o uso excessivo e não supervisionado da internet pode levar a distrações e dificuldades de concentração. Isso pode afetar negativamente o desempenho acadêmico e a capacidade dos adolescentes de absorver e reter informações de maneira eficaz.

Quando falamos em excesso de informação, referimo-nos ao que as pesquisadoras chamam de "obesidade informativa", um conceito originalmente criado por Juan Ignacio Pozo para discutir novas formas de aprendizagem. Nas últimas décadas do século XX, a capacidade de produzir, armazenar e distribuir uma vasta quantidade de informações, acessíveis instantaneamente, mas de forma desorganizada, trouxe reflexos significativos na forma como a sociedade se organiza. Há uma necessidade de novas estratégias de organização social em relação à aprendizagem. A repetição e memorização já não são suficientes; os seres humanos agora se organizam e interagem conforme o mundo se conecta, impulsionados pela facilidade de acesso e pelas opções de informações disponíveis (CAIMI e NICOLA, 2005, p. 62).

Outro aspecto importante é o impacto da internet na autoimagem e na autoestima dos adolescentes. Com o aumento do uso de redes sociais e aplicativos de compartilhamento de fotos, os adolescentes podem estar mais expostos a padrões de beleza irreais e à pressão social para se encaixarem em determinados padrões. Isso pode contribuir para o desenvolvimento de problemas de autoestima e imagem corporal negativa entre os jovens brasileiros.

Portanto, os dados do IBGE (2014) e [19]do CGI.Br destacam a necessidade de uma abordagem equilibrada e consciente para o uso da internet entre os adolescentes brasileiros. Embora a internet ofereça inúmeras oportunidades e benefícios, é importante que os jovens sejam educados sobre os riscos e desafios associados ao uso excessivo e não supervisionado da tecnologia digital. Além disso, é fundamental que pais, educadores e a sociedade em geral

[18] Nunes e Espinosa, 2023. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1843/1645. Acesso em: 15/08/2024

[19] Disponível em: https://www.cgi.br/noticia/79-das-criancas-e-adolescentes-brasileiros-que-usam-internet-possuem-perfil-nas-redes-sociais/ Acesso em: 01/09/2024

estejam atentos aos impactos sociais, cognitivos e emocionais da conectividade digital e trabalhem juntos para promover um ambiente *online* seguro, saudável e construtivo para os adolescentes brasileiros.

O uso excessivo de tecnologias digitais também pode afetar o desenvolvimento cognitivo dos adolescentes. Estudos mostram que o uso prolongado de smartphones e dispositivos eletrônicos pode prejudicar a capacidade de concentração e atenção, bem como diminuir a capacidade de memória[20].

O estudo realizado por Oliveira (2020) intitulado "Relação entre o uso noturno do telefone celular e o ciclo sono-vigília, resposta autonômica e processamento cognitivo matutino de universitários" explora os impactos negativos que o uso de dispositivos eletrônicos, especialmente durante a noite, pode ter sobre a saúde e o desempenho cognitivo dos estudantes universitários. A pesquisa se concentra em como a exposição prolongada à luz azul emitida por telefones celulares pode prejudicar o ciclo natural de sono-vigília, levando a uma série de consequências fisiológicas e cognitivas.

Um dos principais achados do estudo é que o uso noturno de dispositivos eletrônicos interfere na qualidade do sono, atrasando o início do ciclo de sono e diminuindo a duração do sono profundo. Este tipo de sono é crucial para a consolidação da memória e para o descanso mental, o que significa que sua interrupção pode resultar em uma diminuição significativa na capacidade de concentração e atenção durante o dia. Quando os estudantes universitários não conseguem descansar adequadamente, suas habilidades cognitivas, como a memória de trabalho e a capacidade de processamento de informações, ficam comprometidas.

Além disso, a autora também revela que a exposição à luz azul à noite pode desencadear uma resposta autonômica exagerada, mantendo o corpo em um estado de alerta que é contraproducente para o relaxamento e a preparação para o sono. Este estado de alerta prolongado não apenas interfere no sono, mas também prejudica o funcionamento cognitivo matutino, afetando a habilidade dos estudantes de se concentrar em tarefas e de reter informações novas, o que é essencial para o sucesso acadêmico.

[20] OLIVEIRA, M. L. C. (2020). Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/54893. Acesso em: 07/08/2024

Em termos de memória, a pesquisa aponta que a interrupção do ciclo sono-vigília impacta diretamente a capacidade do cérebro de consolidar memórias. O sono de má qualidade afeta a transferência de informações da memória de curto prazo para a memória de longo prazo, o que pode resultar em dificuldades de aprendizagem e na redução da eficácia do estudo. Assim, o uso noturno de dispositivos eletrônicos não apenas diminui a capacidade de atenção e concentração, mas também enfraquece a capacidade de retenção de informações, comprometendo o desempenho acadêmico geral dos universitários.

Na dissertação "Critérios de avaliação da informação e a correlação com o uso da informação por adolescentes e jovens" de Jacobi [21](2022), o autor examina como o acesso constante a informações online influencia a capacidade dos adolescentes de avaliar criticamente a qualidade e a veracidade das fontes. Este fenômeno é analisado à luz das teorias de Cunha (2001) e Zattar (2017).

O autor argumenta que, embora a internet ofereça um vasto repositório de informações, a habilidade dos adolescentes de filtrar e avaliar essas informações é frequentemente comprometida pela natureza superficial do consumo digital. Zattar (2017) amplia essa discussão ao considerar o impacto das redes sociais e algoritmos de recomendação, que frequentemente reforçam vieses e limitam o acesso a perspectivas variadas, dificultando ainda mais a avaliação crítica.

Zattar[22] (2017) em seu artigo aborda de maneira crítica as discussões em torno da prática informacional, especialmente no que tange à qualidade do conteúdo nas dinâmicas de busca e recuperação de informações. Ela destaca a crescente preocupação com a proliferação de notícias e informações falsas ou semifalsas, que contribuem significativamente para a desinformação. Zattar observa que, no ambiente digital, a facilidade de acesso e a rápida disseminação de conteúdos tornam-se um terreno fértil para a circulação de informações de baixa qualidade, o que pode prejudicar a formação de uma opinião bem informada.

Um ponto central da análise da autora é a dificuldade que os usuários enfrentam ao tentar distinguir entre fontes confiáveis e não confiáveis. Ele ressalta que, embora as

---

[21] Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/250689/001152766.pdf?sequence=1&isAllowed=y Aceso em: 15/08/2024

[22] Disponível em: https://revista.ibict.br/liinc/article/view/4075/3385 Acesso em: 15/08/2024

ferramentas de busca e as plataformas digitais ofereçam uma vasta quantidade de informações, nem sempre elas garantem que o conteúdo recuperado seja de alta qualidade ou verdadeiro. Essa situação se agrava com o surgimento de notícias e informações semifalsas, que, por misturarem elementos de verdade e falsidade, tornam-se ainda mais difíceis de identificar e desmentir.

Um exemplo prático dessa preocupação, abordado por Kean (2017), é o trabalho dos bibliotecários nos Estados Unidos. Diante do desafio de orientar os usuários na busca por informações confiáveis, esses profissionais têm adotado estratégias para educar o público sobre como avaliar a credibilidade das fontes. Kean destaca que os bibliotecários têm promovido workshops, desenvolvendo guias e criando espaços de discussão para ajudar os usuários a navegar de maneira mais crítica pelo vasto mar de informações disponíveis online. Essas ações são fundamentais para combater a desinformação e fortalecer a prática informacional, capacitando os indivíduos a fazer escolhas mais informadas e conscientes.

Ao conectar essas ideias, Folha (2022) sugere que a exposição contínua a informações filtradas por algoritmos e apresentadas de forma atrativa, mas superficial, pode enfraquecer a capacidade dos adolescentes de questionar a veracidade das fontes. Em consonância com Cunha (2001), a dissertação destaca a necessidade de uma alfabetização informacional que vá além do simples acesso à informação, promovendo a reflexão crítica sobre a origem, o contexto e a intenção das fontes de informação. Além disso, Zattar (2017) reforça que a formação de uma consciência crítica é ainda mais urgente em um ambiente digital onde a desinformação pode se espalhar rapidamente e onde os jovens são bombardeados por informações que muitas vezes apelam mais às emoções do que à razão.

Os impactos afetivos da conectividade digital na geração adolescente são variados e complexos. Por um lado, as tecnologias digitais oferecem uma plataforma para expressar emoções e encontrar apoio emocional de pares. Muitos adolescentes relatam que se sentem mais conectados e apoiados por suas comunidades *online* do que offline.

Sobre a temática família, tecnologias e afetividade, podemos tomar o que Marturano e Campos (2004) abordam sobre aspectos fundamentais da adolescência, destacando-a como

um período de transição marcado por uma série de descobertas, questionamentos e intensas interações sociais. Ao examinar a interseção entre família, adolescência e tecnologias digitais, é possível observar como esses elementos se entrelaçam e influenciam o desenvolvimento dos jovens nesta fase crucial da vida.

A adolescência é frequentemente descrita como um período de busca por identidade e independência, durante o qual as pessoas exploram e questionam os valores e normas que lhes foram transmitidos pela família e pela sociedade. Nesse contexto, as tecnologias digitais desempenham um papel significativo, pois oferecem aos adolescentes uma plataforma para se expressarem, explorarem novas ideias e se conectarem com seus pares.

No entanto, o uso das tecnologias digitais também pode representar um desafio para a dinâmica familiar. À medida que os adolescentes buscam afirmar sua independência e identidade, podem surgir conflitos em relação ao tempo gasto online, à privacidade e ao uso responsável da tecnologia. Os pais muitas vezes se veem diante do dilema de permitir que os filhos explorem sua autonomia enquanto tentam garantir que permaneçam seguros e saudáveis em um ambiente digital muitas vezes complexo e imprevisível.

No trabalho de Silva [23](2016) sobre os impactos sociais, cognitivos e afetivos na geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais, o conceito de família é apresentado como intrinsecamente ligado à afetividade, sendo este um elemento central na formação dos indivíduos. Silva argumenta que é através das relações de afeto dentro do núcleo familiar que os adolescentes desenvolvem suas melhores capacidades, reativam habilidades inatas e transformam aspectos de sua personalidade. Essa transformação é vista como um processo essencial para o realinhamento de traços de caráter que necessitam de ajuste, um ponto que Silva alinha com as ideias de Chalita (2001).

Chalita enfatiza o papel crucial dos pais na educação e criação dos filhos, sublinhando que não basta apenas prover materialmente; é fundamental que os pais ofereçam a atenção e o carinho necessários para a formação da personalidade dos adolescentes. Silva reforça essa visão ao discutir como o ambiente familiar, quando baseado em relações afetivas sólidas, pode contrabalançar os efeitos das tecnologias digitais, que muitas vezes promovem interações superficiais e podem impactar negativamente o desenvolvimento emocional dos jovens. Dessa forma, o autor coloca a família como um espaço de proteção e

[23] Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/1867 Acesso em: 18/08/2024

desenvolvimento, onde a afetividade serve como um contraponto essencial às influências externas, contribuindo para o fortalecimento e o equilíbrio emocional dos adolescentes.

Além disso, as tecnologias digitais podem influenciar a formação da identidade sexual dos adolescentes de maneiras tanto positivas quanto negativas. Por um lado, a internet oferece acesso a uma variedade de recursos e comunidades online que podem fornecer suporte e informação aos jovens que estão explorando sua identidade sexual. Por outro lado, a exposição a conteúdos inapropriados ou prejudiciais e o *cyberbullying* podem criar um ambiente hostil e desafiador para os adolescentes LGBTQ+.

Drumond e Drumond Filho (1998) destacam um aspecto crucial do desenvolvimento adolescente: a experiência de desequilíbrio e instabilidade emocional. Durante a adolescência, os jovens frequentemente se deparam com uma série de desafios e conflitos internos que podem gerar sentimentos de insegurança, confusão e angústia. Esses sentimentos são exacerbados pela percepção de incompreensão por parte dos pais, professores e outras figuras de autoridade, o que pode resultar em problemas nos relacionamentos do adolescente com essas pessoas próximas.

É importante reconhecer que a crise emocional vivenciada durante a adolescência não é apenas uma fase passageira, mas sim um processo essencial para o desenvolvimento psicológico dos indivíduos. Essa fase de turbulência emocional permite que os adolescentes explorem e reavaliem suas identidades, valores e objetivos de vida. É um período de autodescoberta e autoafirmação, no qual os jovens buscam encontrar seu lugar no mundo e definir quem são.

No entanto, essa busca por identidade muitas vezes vem acompanhada de conflitos com as normas e expectativas sociais, especialmente aquelas impostas pelos pais e pela escola. Os adolescentes podem se sentir pressionados a se conformarem a padrões pré-estabelecidos ou a atenderem às expectativas dos outros, o que pode levar a sentimentos de injustiça e incompreensão.

Apesar dos desafios que enfrentam, é importante reconhecer o valor e a importância dessas experiências emocionais para o crescimento e o amadurecimento dos adolescentes. A crise da adolescência oferece uma oportunidade única para os jovens explorarem suas identidades, desenvolverem habilidades de enfrentamento e construírem relacionamentos interpessoais saudáveis. Ao passar por essa fase de turbulência emocional, os adolescentes podem emergir mais resilientes, confiantes e autoconscientes. Nesse cenário em que boa parte

dos adolescentes estão inseridos, é importante que pais, professores e outros adultos que lidam com este público, reconheçam e respeitem os desafios emocionais que os jovens enfrentam durante a adolescência. Ao oferecer apoio emocional, compreensão e orientação, podemos ajudar os adolescentes a navegar com sucesso por essa fase crítica de desenvolvimento e a emergirem como adultos saudáveis e equilibrados.

Outrossim, é importante que as famílias reconheçam e compreendam o papel das tecnologias digitais na vida dos adolescentes e promovam um diálogo aberto e honesto sobre seu uso. Os pais podem desempenhar um papel ativo no apoio aos filhos durante este período de transição, fornecendo orientação e limites saudáveis, ao mesmo tempo em que incentivam a autonomia e a autenticidade. Ao criar um ambiente familiar que valorize a comunicação aberta, o respeito mútuo e o apoio emocional, os pais podem ajudar os adolescentes a navegar de maneira positiva e segura pelo mundo digital enquanto continuam a buscar sua identidade e independência.

Carr (2011) destaca um aspecto crucial do impacto das tecnologias digitais na cognição humana: a divisão da atenção. A constante exposição a dispositivos digitais e a multitarefa exigida por eles podem sobrecarregar nossas capacidades cognitivas e prejudicar nossa capacidade de aprender e compreender.

A divisão da atenção é um fenômeno comum na era digital, onde somos constantemente bombardeados por uma grande quantidade de informações e estímulos simultâneos. Isso pode levar a uma redução na capacidade de concentração e atenção, já que estamos constantemente alternando entre tarefas e distrações.

Quando nossa atenção está dividida, torna-se mais difícil absorver e processar informações de forma eficaz. Isso pode levar a uma diminuição na capacidade de aprendizado e retenção de informações, já que não somos capazes de nos concentrar profundamente em um único assunto por um período prolongado de tempo.

Além disso, a divisão da atenção também pode enfraquecer nossa compreensão, pois não conseguimos nos envolver profundamente com o conteúdo que estamos consumindo. Em vez disso, acabamos apenas arranhando a superfície, sem realmente absorver o significado ou contexto mais amplo.

A partir do autor compreendemos que, quando se trata de alimentar a mente com informações e conhecimento, menos pode ser mais. Em vez de tentar absorver uma grande quantidade de informações de uma só vez, é mais eficaz dedicar tempo e atenção a uma tarefa ou assunto específico, permitindo uma compreensão mais profunda e significativa. Isso requer

conscientização e controle sobre o uso das tecnologias digitais, a fim de minimizar a divisão da atenção e maximizar nossa capacidade cognitiva.

De acordo com Rossi (2015), ao mesmo tempo em que a tecnologia facilita nossa vida, gera uma pressão extrema, em termos de imediatismo, com a rapidez da informação, e pressiona as pessoas. Dessa forma, ela provoca problemas de estresse e ansiedade. Segundo Vieira [24](2015) a própria ansiedade, na verdade, numa certa vertente, tem a ver com a impossibilidade de acessar o que se quer". A pessoa não se mostra ansiosa quando está mexendo no celular, mas quando está no trânsito ou no cinema. Como qualquer dependência, a ansiedade não se configura quando o caminho do uso está desimpedido, ou seja, a pessoa não fica ansiosa quando está usando as tecnologias digitais, mas, quando está impedida de usá-las.

Não estamos sabendo lidar com a variedade de tecnologias que nos envolve. Seja no cinema, no teatro, no consultório ou no trânsito, em qualquer momento, estamos utilizando *notebook*, *tablet*, *smartphone*, etc. Esse uso excessivo pode ocasionar transtorno de ansiedade e gerar dependência. Segundo Young & Abreu[22], o problema do uso excessivo de internet é relativamente novo, mas vem chamando a atenção devido às implicações que provoca nos adolescentes. A Associação Psicológica Americana incluiu a dependência de jogos e de internet no apêndice do DSM-V[VII], o que aumenta a legitimidade clínica do transtorno e favorecer o entendimento científico da natureza dessa dependência.

A temática abordada revela a complexidade das interações entre os seres humanos e as tecnologias digitais na sociedade contemporânea. Por um lado, as tecnologias oferecem inúmeras vantagens e oportunidades, facilitando a comunicação, o acesso à informação e a realização de tarefas diárias. No entanto, também apresentam desafios significativos, como a divisão da atenção, a pressão por imediatismo e os problemas de estresse e ansiedade associados ao seu uso excessivo.

Diante desse cenário, é fundamental reconhecer a importância de uma abordagem equilibrada e consciente para o uso das tecnologias digitais. Isso implica em promover uma reflexão sobre nossos padrões de consumo digital, estabelecer limites saudáveis e desenvolver

[24] Ex coordenador do Programa de Orientação e Atendimento a Dependentes da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

habilidades para lidar com o estresse e a ansiedade que podem surgir do uso excessivo das tecnologias.

Além disso, é essencial investir em educação e conscientização sobre os impactos das tecnologias digitais na saúde mental e no bem-estar, tanto para indivíduos quanto para a sociedade como um todo. Isso inclui o desenvolvimento de estratégias para promover um uso saudável e equilibrado das tecnologias, bem como o apoio a iniciativas que visam mitigar os efeitos negativos da dependência digital.

Em última análise, a temática nos convida a repensar nossa relação com as tecnologias digitais e a buscar um equilíbrio entre os benefícios que elas oferecem e os desafios que apresentam. Ao fazê-lo, podemos aproveitar ao máximo as oportunidades que as tecnologias digitais proporcionam, enquanto protegemos nossa saúde mental e bem-estar em um mundo cada vez mais conectado e digitalizado.

2.2 POSSIBILIDADES E DESAFIOS DAS TIC'S NO AMBIENTE ESCOLAR

Apesar das mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro, existem muitos professores que tem como modelo pedagógico o mero acúmulo de informações, sem se preocupar com o pensamento crítico dos alunos. Para além das reformas educacionais, é necessário investir em formação continuada para os professores, para que eles possam incentivar a criticidade dos alunos. Estas mudanças têm o objetivo de enxergar que o aprendizado dos alunos não se limite ao conteudismo de sala de aula, mas que as transformações no método de ensino aprendizagem acompanhem as alterações que estão ocorrendo na economia e nas relações sociais.

A Era Digital traz consigo um caráter mais arrojado para as relações sociais que mantemos atualmente. A celeridade das tecnologias faz com que as dinâmicas de trabalho e suas interações sejam modificadas constantemente para que possam acompanhar as novas dinâmicas do mercado de trabalho. Diante disso, o principal desafio do professor de História é

promover a formação histórica de seus alunos para além dos livros didáticos, trazendo uma melhor qualidade da prática de ensino aprendizagem.

Atualmente, as TDIC's estão presentes em todos os aspectos da vida moderna, pois o mundo atual está muito marcado pelo grande avanço tecnológico, tanto no meio familiar, quanto no social e educacional. Diante do mundo globalizado no qual vivemos as tecnologias tem se adentrado cada vez mais na vida das pessoas, e isso também acontece nas instituições escolares, onde antes não era permitido o acesso dessas ferramentas nas escolas. Além disso, com todos os avanços culturais, sociais, econômicos e políticos está sendo possível inseri-las no ambiente escolar de várias maneiras

Ao mesmo tempo em que estamos lidando com crianças e adolescentes nativos digitais, em contrapartida temos vários professores que possuem pouca ou nenhuma intimidade com as tecnologias. Dentro das formações para esses profissionais, devemos levá-los a reflexão e a prática do ensino de História de maneira que os alunos aprendam a pensar historicamente e que façam uso das tecnologias de maneira que facilite esse percurso. A mudança do analógico para a cultura digital é bastante difícil, principalmente para profissionais que possuem certa dificuldade com as tecnologias.

Esses avanços tecnológicos fazem com que pensemos: quais os pontos positivos em utilizá-las no ambiente escolar? E de início reflitamos, em algumas das principais possibilidades: 1) o desenvolvimento da aprendizagem, 2) as informações diversas que podem ser adquiridas, 3) a comunicação e conhecimento de forma mais rápida e 4) a interação dos alunos, favorecendo assim a cooperação e colaboração para o ensino e aprendizagem. Por outro lado, pode ser observado que existem inúmeros desafios a serem superados, tais como: a formação dos professores, a estrutura da escola e até mesmo a cultura.

A grande questão é que as escolas possuem acesso à internet e possuem computadores, mas em muitas delas os alunos não podem utilizar porque é uma restrição de acesso a senha do WIFI ou então a conexão não é suficiente para que ela possa ser compartilhada entre alunos e professores, e por ela não ser disponibilizada surge uma barreira: a utilização de outros dispositivos tecnológicos pelos alunos, ocasionando em sua maioria uma dependência tecnológica, na qual o professor e a escola não tem domínio e controle, muito menos formação para trabalhar e discutir sobre tal assunto. O professor quando ele se apropria da lógica tecnológica, terá o prazer de fazer uma aula digital, de gravar e postar

online ou de criar um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). O próprio professor mergulha nessa cultura, tornando-se um sujeito diferente, que tem diálogo, que cria uma aula interativa e dinâmica para os alunos. “O grande desafio é aproveitá-la nas práticas educativas para desenvolver tarefas significativas, fazer conexões com outras pessoas, divulgar e compartilhar experiências que não poderiam ser feitas presencialmente ou que podem ser ampliadas num mundo globalizado” (Gomez, 2010, p.15)

Para que a qualificação dos docentes seja boa e o exercício profissional tenha qualidade, é necessário que haja condições mínimas para isso, que são: formação inicial, formação continuada para que os professores aprendam e desenvolvam competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração que seja proporcional às exigências que cabem à profissão, além das condições de trabalho - que vai desde a estrutura física até a organização da gestão.

Nos desdobramentos deste tópico, pretendemos inicialmente discutir a História e a Historiografia digital, buscando compreender as alterações que foram causadas a partir do uso de tecnologias nas relações sociais. Podemos usar Certeau (2015) para discutir acerca de operação historiográfica e tentar aproximar essa teoria à prática de ensino de História.

Um autor que concordamos para análise social do impacto dos usos das tecnologias na sociedade, é Castells (1996), sendo ele reconhecido por sua análise abrangente das dinâmicas sociais na era da informação, com foco especial na ascensão das redes de comunicação. Em suas obras, ele explora como a sociedade contemporânea é moldada pela interconectividade proporcionada pelas tecnologias digitais. A seguir iremos discutir como Castells aborda a relação entre a estrutura em rede e a formação das identidades individuais e coletivas, destacando conceitos como a lógica das redes e a autonomia da cultura.

Castells argumenta que a lógica das redes é fundamental para entender a organização da sociedade contemporânea. As redes de comunicação, caracterizadas pela conectividade e pela descentralização, estão substituindo as estruturas hierárquicas tradicionais. Essa mudança tem profundas implicações para a forma como as pessoas se relacionam e se identificam, uma vez que a conexão em rede redefine os padrões de interação social e a distribuição de poder.

A lógica das redes é um conceito central na obra de Manuel Castells, especialmente em "A Sociedade em Rede", onde ele argumenta que as redes de comunicação são a estrutura fundamental da sociedade contemporânea. O autor define redes como "um conjunto de nós interconectados" e enfatiza sua natureza descentralizada, flexível e globalizada (Castells,

1996). Nesse contexto, a lógica das redes refere-se aos princípios subjacentes que governam o funcionamento e a organização das redes em diversos aspectos da vida social, econômica e política.

Uma das análises mais interessantes de Castells sobre a lógica das redes é sua observação de que as redes não são apenas uma forma de organização, mas também uma estrutura de poder. Ele argumenta que as redes permitem a distribuição de poder de forma mais ampla e descentralizada, desafiando as estruturas hierárquicas tradicionais. No entanto, ele também reconhece que as redes podem ser dominadas por interesses específicos, resultando em formas de controle e exclusão. Essa dualidade da lógica das redes é destacada por Castells quando ele afirma: "A rede é um modo de organização social que se baseia em redes ativadas e em expansão por meio da tecnologia da informação" (Castells, 2000).

Além disso, Castells analisa como a lógica das redes influencia a economia, a política e a cultura. Ele argumenta que a economia globalizada é caracterizada por redes transnacionais de produção, distribuição e consumo, que transcendem as fronteiras nacionais e organizacionais tradicionais. Politicamente, as redes também desempenham um papel importante na mobilização social e na formação de movimentos políticos, como evidenciado pelos movimentos antiglobalização e pela Primavera Árabe[25].

A imersão nesse círculo cultural, político e religioso, juntamente com as interações com outras pessoas, resultou na formação de uma rede oculta. Souza (2016) aborda essas redes ocultas dizendo:

> as ‘redes submersas’ não apenas não são visíveis [...] elas nem se quer são, em geral, percebidas pelo ‘grande público’ ou pela mídia. Ou melhor: pelo menos até o momento de eclodir um protesto, uma revolta ou um movimento que tem, na base, em parte justamente a fermentação sociopolítica estruturada por meio de tais redes (SOUZA, 2018, p.169-170).

Quando Souza fala sobre as "redes submersas" destaca um aspecto crucial das redes na sociedade contemporânea: sua invisibilidade e, muitas vezes, a falta de percepção por parte do grande público e da mídia, até o momento em que emergem através de protestos, revoltas ou movimentos sociais. Esse fenômeno se alinha profundamente com a lógica das redes apresentada por Castells (1996), onde ele descreve as redes de comunicação como a estrutura fundamental da sociedade atual.

---

[25] A Primavera Árabe foi uma série de protestos, revoltas e revoluções que ocorreram no Oriente Médio e no Norte da África a partir de dezembro de 2010. Motivados por insatisfação com governos autoritários, corrupção, desigualdade social e falta de direitos civis, os movimentos resultaram na queda de regimes em países como Tunísia, Egito e Líbia, além de conflitos prolongados em outras nações, como Síria e Iêmen

Este define redes como um "conjunto de nós interconectados", caracterizando-as por sua natureza descentralizada, flexível e globalizada. Nesse sentido, as redes não apenas conectam indivíduos e organizações, mas também servem como uma estrutura de poder que desafia as hierarquias tradicionais. A análise de Castells revela que, embora as redes permitam uma distribuição de poder mais ampla, elas também podem ser controladas por interesses específicos, o que pode levar à exclusão e ao domínio por certos grupos.

A relação entre as "redes submersas" de Souza e a lógica das redes de Castells é evidente quando consideramos como esses movimentos sociopolíticos emergem das interações invisíveis e descentralizadas que ocorrem nas redes. As redes submersas são precisamente essas conexões que, embora invisíveis, são poderosas e podem provocar mudanças significativas quando se manifestam publicamente. Castells observa que as redes são uma forma de organização social que expande seu alcance através da tecnologia da informação, e é essa expansão que permite que as redes submersas fermentem e, eventualmente, eclodam em movimentos visíveis e impactantes.

Além disso, Castells argumenta que a lógica das redes influencia diversos aspectos da vida social, econômica e política. A economia globalizada, por exemplo, é estruturada por redes transnacionais que transcendem fronteiras, enquanto na política, as redes são fundamentais para a mobilização social, como visto em eventos históricos como a Primavera Árabe. Assim, as "redes submersas" mencionadas por Souza podem ser compreendidas como componentes essenciais dessas dinâmicas, operando nos bastidores até o momento em que se tornam forças visíveis de transformação social.

Essa análise reforça a dualidade da lógica das redes: enquanto elas podem permanecer ocultas e imperceptíveis, seu impacto se torna evidente no momento em que canalizam e articulam o descontentamento social, mostrando que as redes são não apenas formas de comunicação, mas também instrumentos poderosos de ação e mudança social.

No entanto, Castells também reconhece os desafios e as contradições inerentes à lógica das redes. Por exemplo, ele observa que a conectividade digital pode ampliar as desigualdades sociais e econômicas, criando uma "sociedade segmentada" onde alguns têm acesso privilegiado à informação e ao poder, enquanto outros são marginalizados (Castells,

2000). Além disso, ele argumenta que a lógica das redes pode levar à fragmentação cultural e à perda de identidade em meio à proliferação de subculturas e comunidades virtuais.

Além do que já foi mencionado, a lógica das redes, como descrita por Manuel Castells, abrange uma série de aspectos que podem ser explorados mais a fundo. A conectividade e a descentralização são conceitos fundamentais na análise de Castells sobre a lógica das redes na sociedade contemporânea. A conectividade refere-se à capacidade das redes de comunicação de conectar diversos nós ou pontos de acesso, permitindo a troca de informações e interações em tempo real. Na sociedade em rede descrita por Castells, a conectividade é onipresente e multifacetada, não se limitando apenas à conexão física por meio de infraestruturas de telecomunicações, mas também abrangendo a interconexão digital de pessoas, dispositivos e sistemas.

A conectividade cria um ambiente no qual a informação pode fluir rapidamente e de forma ubíqua, ultrapassando as barreiras geográficas e temporais. Isso tem implicações significativas para a organização social, pois permite a coordenação e a colaboração em escalas que antes eram inimagináveis. Por exemplo, plataformas de redes sociais conectam milhões de usuários em todo o mundo, permitindo a formação de comunidades, a disseminação de ideias e o engajamento político em uma escala sem precedentes. No entanto, é importante reconhecer que a conectividade nem sempre é uniformemente distribuída. Existem disparidades no acesso à infraestrutura de telecomunicações e à tecnologia da informação, tanto dentro dos países quanto entre eles. Essas desigualdades de conectividade podem ampliar as disparidades sociais e econômicas, criando o que é conhecido como "divisão digital" ou "lacuna digital".

A descentralização, por sua vez, refere-se à distribuição de poder e autoridade entre múltiplos nós ou agentes dentro de uma rede, em vez de concentrá-los em uma autoridade centralizada. Nas redes descentralizadas, não há uma hierarquia rígida de controle, e as decisões são tomadas de forma distribuída, muitas vezes com base em algoritmos, consenso ou colaboração entre os participantes. Essa descentralização tem implicações profundas para a organização social e política. Em vez de depender de instituições tradicionais de poder, como governos ou corporações, as redes descentralizadas podem capacitar os indivíduos e comunidades a se auto-organizarem e a tomarem decisões de forma mais participativa. Isso pode levar a formas inovadoras de governança, como a democracia digital e os sistemas de governança distribuída baseados em *blockchain*. No entanto, a descentralização também pode

apresentar desafios, especialmente em termos de coordenação e responsabilidade. Em redes descentralizadas, a ausência de uma autoridade centralizada pode tornar mais difícil a resolução de conflitos, a garantia da segurança e a responsabilização por comportamentos inadequados. Além disso, a descentralização não garante necessariamente a equidade ou a justiça, e pode até mesmo permitir formas de poder e controle ocultas ou não transparentes.

A conectividade e a descentralização são aspectos inter-relacionados da lógica das redes na sociedade contemporânea, moldando profundamente a forma como nos comunicamos, organizamos e nos relacionamos. Ao compreender esses conceitos, podemos apreciar melhor as oportunidades e os desafios que surgem na era da informação e da conectividade global. A aplicação dos conceitos de conectividade e descentralização no ensino de História pode trazer uma série de benefícios, permitindo uma abordagem mais dinâmica e participativa para os alunos. A conectividade proporcionada pela internet permite aos alunos acessar uma ampla variedade de fontes históricas, como documentos, imagens, vídeos e relatos de testemunhas oculares, que antes poderiam ser inacessíveis. Plataformas de aprendizagem online e redes sociais podem ser utilizadas para conectar alunos de diferentes locais geográficos, permitindo que compartilhem suas perspectivas e experiências culturais sobre eventos históricos. Com a conectividade proporcionada pela internet, historiadores têm acesso a uma quantidade sem precedentes de fontes primárias digitais. Arquivos, bibliotecas e museus do mundo todo disponibilizam coleções digitalizadas, permitindo que pesquisadores acessem documentos históricos sem a necessidade de viagens físicas. Isso amplia significativamente o alcance da pesquisa histórica, facilitando o acesso a materiais que anteriormente estariam fora de alcance para muitos pesquisadores.

A conectividade também facilita a colaboração entre historiadores, tanto local quanto globalmente. Plataformas online, fóruns de discussão e redes sociais permitem que pesquisadores compartilhem ideias, debatam tópicos de pesquisa e colaborem em projetos conjuntos. Essa troca de informações e perspectivas pode enriquecer significativamente o processo de pesquisa histórica, permitindo que os historiadores se beneficiem da experiência e do conhecimento de seus colegas ao redor do mundo. A conectividade desempenha um papel crucial na preservação e no acesso ao conhecimento histórico. Plataformas online de preservação de patrimônio cultural, como bibliotecas digitais e arquivos históricos, permitem que documentos e artefatos históricos sejam digitalizados e disponibilizados ao público em geral. Isso não apenas democratiza o acesso ao conhecimento histórico, mas também contribui

para a preservação de materiais que podem estar sujeitos a deterioração física ao longo do tempo.

Ao considerar a pesquisa histórica sob a perspectiva da conectividade, os historiadores podem aproveitar as oportunidades oferecidas pela era da informação para expandir os limites de sua disciplina, colaborar de maneira mais eficaz com seus colegas e compartilhar o conhecimento histórico de forma mais ampla e acessível. Embora as obras de Castells não estejam diretamente focadas na história, seus insights sobre a importância da conectividade na sociedade contemporânea podem ser aplicados de maneira significativa ao campo da pesquisa histórica.

Explorar a conectividade na pesquisa histórica segundo Manuel Castells envolve entender como as tecnologias digitais e as redes de comunicação têm transformado os métodos de pesquisa, colaboração e disseminação de conhecimento na disciplina histórica. A conectividade digital ampliou significativamente o acesso a fontes históricas e recursos de pesquisa. Bibliotecas digitais, arquivos online e bancos de dados oferecem acesso a uma vasta gama de documentos históricos, muitos dos quais anteriormente não estavam disponíveis remotamente. Isso permite que os historiadores realizem pesquisas mais abrangentes e detalhadas, independentemente de sua localização geográfica. Para explorar o acesso a fontes e recursos na pesquisa histórica sob a perspectiva de Manuel Castells, é fundamental considerar o papel das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na democratização do conhecimento histórico. As TICs têm revolucionado o acesso a fontes históricas, tornando vastos acervos digitais acessíveis a pesquisadores e interessados em história em todo o mundo. Plataformas online, como bibliotecas digitais, repositórios de documentos históricos, arquivos digitais e museus virtuais, oferecem uma variedade de materiais históricos, desde manuscritos antigos até fotografias e vídeos contemporâneos.

Sob a ótica de Castells, o acesso a essas fontes históricas não está mais restrito a instituições físicas específicas ou a um grupo seleto de acadêmicos. Em vez disso, a conectividade digital democratizou o acesso ao conhecimento histórico, permitindo que pessoas de diversas origens geográficas e socioeconômicas explorem e utilizem esses recursos de forma mais ampla. Além disso, as redes sociais e fóruns online proporcionam oportunidades para compartilhar conhecimentos, discutir fontes e colaborar em projetos de pesquisa histórica. Essa interconexão facilita a troca de ideias e perspectivas entre

pesquisadores, enriquecendo o processo de investigação histórica e ampliando o alcance das descobertas. As TICs também ampliaram significativamente os recursos disponíveis para pesquisa histórica. Bancos de dados digitais, ferramentas de análise textual, softwares de visualização de dados e outras tecnologias permitem que os historiadores explorem e analisem grandes conjuntos de dados de maneiras que antes seriam inviáveis. Por exemplo, análises de big data e técnicas de mineração de texto permitem identificar padrões, tendências e relações em documentos históricos em uma escala nunca antes imaginada. Isso possibilita novas abordagens para a análise histórica, incluindo estudos quantitativos e análises de redes sociais em larga escala. Ao mesmo tempo, a descentralização da pesquisa histórica através dessas tecnologias desafia as estruturas tradicionais de autoridade e validação do conhecimento. A disseminação de informações históricas através da internet e das redes sociais pode levar a uma maior diversidade de perspectivas e interpretações, mas também requer uma maior vigilância quanto à qualidade e autenticidade das fontes utilizadas.

Portanto, sob a perspectiva de Castells, o acesso a fontes e recursos na pesquisa histórica é profundamente influenciado pela conectividade digital e pela descentralização do conhecimento. Essas transformações estão redefinindo a prática historiográfica, tornando-a mais acessível, colaborativa e aberta a diversas vozes e interpretações. A conectividade facilita a colaboração entre historiadores, permitindo que eles compartilhem recursos, discutam ideias e colaborem em projetos de pesquisa. Plataformas online, como fóruns acadêmicos e redes sociais especializadas, permitem que os historiadores se conectem com colegas ao redor do mundo, troquem informações e debatam questões historiográficas. Isso pode levar a uma maior diversidade de perspectivas e abordagens na pesquisa histórica.

Além de bibliotecas, hemerotecas e museus, existem arquivos especializados, como os repositórios institucionais de universidades, bases de dados de jornais digitalizados e arquivos de organizações governamentais e ONGs. Exemplos incluem a HathiTrust Digital Library, Europeana e o Arquivo Nacional Brasileiro. Os mais utilizados variam conforme o perfil: historiadores acadêmicos priorizam repositórios institucionais e bases indexadas, enquanto professores e estudantes costumam recorrer a arquivos mais acessíveis, como o Domínio Público e Google Books.

As fontes digitais mais recentes incluem plataformas interativas de acesso a acervos documentais, como o "Memória Globo", "Arquivo Nacional Digital" e "Internet Archive".

Almanaques digitais e bancos de dados históricos colaborativos também têm crescido, possibilitando maior integração e atualização constante dos materiais disponíveis.

Ferramentas como Google Scholar, Zotero, Tropy e Evernote são amplamente utilizadas para organização de pesquisa. A maioria dos repositórios públicos são gratuitos, mas algumas bases acadêmicas exigem assinaturas ou acesso institucional. Essa dualidade de acesso cria desafios, principalmente para pesquisadores independentes ou de instituições com menos recursos financeiros.

Os fóruns de discussão sobre educação, como o "HistEdu" e "Nova Escola", desempenham um papel fundamental na troca de experiências entre profissionais da área. Alguns são administrados por professores e pesquisadores, enquanto outros têm maior participação de estudantes. Os temas mais discutidos recentemente incluem o impacto da inteligência artificial na educação e o ensino de história com metodologias ativas, como a gamificação e o uso de plataformas digitais para o ensino remoto.

Durante a pandemia, congressos online ganharam grande relevância. O "Congresso Internacional de Humanidades Digitais" e "Historiadores do Brasil" foram alguns dos mais notáveis, reunindo milhares de participantes e promovendo discussões sobre ensino remoto, o papel das tecnologias na pesquisa histórica e a adaptação do ensino de História ao ambiente digital.

A ANPUH (Associação Nacional de História) tem orientações claras sobre o uso de tecnologias no ensino e pesquisa de História. A entidade incentiva o uso de fontes digitais com criticidade, enfatizando a necessidade de curadoria de conteúdo e o desenvolvimento de competências para avaliação da informação histórica. Além disso, reforça a importância da ética no uso de documentos digitais e da preservação da memória histórica em plataformas online.

No que se refere à BNCC (Base Nacional Comum Curricular), alguns fóruns abordam suas diretrizes, especialmente na área de Ciências Humanas. No entanto, há poucas iniciativas formais para integrar a BNCC aos espaços midiáticos de discussão educacional. Isso indica uma lacuna no debate sobre como as diretrizes curriculares podem dialogar com as novas formas de aprendizado mediadas pela tecnologia.

A evolução das fontes digitais e das TICs tem um impacto direto no ensino de História. O acesso ampliado a documentos históricos, a possibilidade de construir narrativas interativas e o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas são apenas algumas das transformações trazidas pelas tecnologias digitais. Nesse contexto, o ensino de História precisa continuar se adaptando para garantir que as inovações tecnológicas contribuam para uma formação crítica e contextualizada dos estudantes.

Rojo (2019) faz uma rica análise sobre como a colaboração e a troca de informações são aspectos essenciais na educação. Trazendo sua análise para o viés da Histórica na era digital, influenciados pela conectividade e pela descentralização das redes de comunicação, percebemos como as TICs possibilitam a colaboração entre historiadores, independentemente de sua localização geográfica. Coautoria de artigos, compartilhamento de dados, revisão por pares e colaboração em projetos de pesquisa são facilitados por meio de plataformas online, como Google Docs, Dropbox e softwares de gerenciamento de projetos. Isso permite que historiadores trabalhem em conjunto, combinando suas habilidades e perspectivas para abordar questões históricas complexas de maneira mais eficaz. As redes sociais acadêmicas, como Academia.edu e ResearchGate, oferecem oportunidades para historiadores compartilharem suas pesquisas, discutirem ideias e estabelecerem conexões com colegas de todo o mundo. Essas plataformas facilitam a formação de comunidades de pesquisa interdisciplinares e colaborativas, promovendo o diálogo e a colaboração entre pesquisadores com interesses comuns. A conectividade proporcionada pelas TIC’s.

3 COMO O CONHECIMENTO HISTÓRICO É CONDUZIDO POR VÁRIOS CAMINHOS ENTRE PAPEIS EMPOEIRADOS E MÍDIAS DIGITAIS

Historicamente, o conhecimento tem sido um privilégio e, frequentemente, um elemento chave de distinção social. Embora buscar conhecimento e aprendizado devesse ser um desejo natural e inquestionável, alguns grupos sociais restringiram o acesso à informação e ao conhecimento, tornando-o uma mercadoria cara ou um instrumento poderoso de distinção social e manutenção de privilégios.

Ao longo dos séculos, o conhecimento tornou-se uma ferramenta crucial para a manutenção do poder e prestígio das classes privilegiadas, enquanto a maioria da sociedade tinha acesso limitado à educação, aprendendo apenas o necessário para desempenhar suas funções laborais.

Na Idade Média europeia, a situação não era muito diferente, pois a Igreja Católica controlava o acesso às informações e à cultura escrita, exercendo autoridade sobre todos os aspectos da sociedade e estabelecendo padrões de comportamento. Já durante a transição da Idade Média para a Idade Moderna, o Renascimento impulsionou uma maior disseminação das artes e das ciências, mas o acesso ao conhecimento permaneceu limitado para as camadas menos privilegiadas.

No século XVIII, também conhecido como o século das luzes, dentro do movimento filosófico do Iluminismo, houve uma conscientização sobre a importância do acesso à informação, às artes, à ciência e à cultura em geral, tanto para a ascensão social quanto para combater a opressão de grupos privilegiados, como a nobreza. Nesse período de mudanças a partir do século XVIII, com a ascensão da burguesia ao poder, a busca pelo monopólio do conhecimento tornou-se uma estratégia para manter o poder.

Assim, as pessoas que antes buscavam informações de forma autônoma e ativa passaram a depender de informações controladas pelo Estado, que autorizava o funcionamento de instituições selecionadas, como rádios, jornais e emissoras de televisão para informações em geral, e escolas e universidades para a educação formal. Essas instituições passaram a exercer o papel de guardiãs do conhecimento para toda a sociedade. Durante os séculos XVIII, XIX e parte do século XX, o acesso à informação e ao conhecimento foi controlado, tutelado e mediado pelo Estado e por essas instituições.

Como resultado, por séculos, recebemos informações de maneira passiva por meio de instituições, perdendo o hábito de pesquisar e explorar de forma independente, bem como

habilidades essenciais para a metodologia de pesquisa e desenvolvimento do conhecimento, como criatividade, inventividade, capacidade de interpretação e percepção de evidências, além da habilidade de formular hipóteses baseadas nas evidências.

No entanto, a partir das últimas décadas do século XX e especialmente nas primeiras décadas do século XXI, emergiu uma nova cultura e um novo paradigma de produção e circulação de informação e conhecimento. Caracterizado por aprendizagem ativa, pesquisa colaborativa, mentalidade questionadora, resolução de problemas e formação de uma comunidade global de aprendizagem, este novo cenário foi impulsionado pelas tecnologias da informação e comunicação, que se tornaram instrumentos fundamentais para a libertação e desenvolvimento intelectual.

Atualmente, há uma diminuição significativa nos instrumentos de controle e regulação do acesso à informação e da disseminação do conhecimento[26]. As diversas formas de regulação da informação, como as normas morais, éticas e até políticas ou econômicas, praticamente desapareceram, dando lugar a um cenário mais libertário de produção e distribuição de informação, o que pode trazer benefícios e malefícios. Como observa Lévy (1999), isso pode ser tanto veneno quanto remédio, mas, no momento, vamos destacar a vasta disponibilidade de informação acessível a apenas um clique de distância.

Concentrando-nos na forma como as pessoas lidam com informações, produzem conhecimento e aprendem, é evidente que esses aspectos têm mudado drasticamente nas últimas décadas. Por exemplo, os meios de comunicação tradicionais como rádio e televisão, símbolos do século XX e da era pós-revolução industrial, não passaram incólumes pelas transformações impulsionadas pelas tecnologias da informação e comunicação e pelos novos paradigmas de consumo de conteúdo.

Hoje em dia, poucas pessoas assistem à TV de forma passiva, com uma programação fixa e predeterminada. Com o avanço da internet, especialmente com a popularização dos serviços de streaming, as pessoas agora escolhem seus próprios conteúdos, definindo o que

[26] No Brasil, a regulamentação do uso das redes sociais tem sido tema de intensos debates entre legisladores, juristas e a sociedade civil. Projetos como o **PL das Fake News (PL 2630/2020)** propõem medidas para responsabilizar plataformas digitais na moderação de conteúdos, visando combater a desinformação e discursos de ódio. Contudo, há divergências quanto ao equilíbrio entre regulação e liberdade de expressão. O Supremo Tribunal Federal (STF) também tem deliberado sobre o papel das redes na disseminação de informações, especialmente em contextos eleitorais e políticos. O debate se intensificou nos últimos anos, com a crescente influência das plataformas digitais na opinião pública e na disseminação de conteúdos históricos e educacionais

querem assistir, quando e onde querem fazê-lo. Com o rádio, a situação é semelhante: muitas emissoras migraram totalmente para a internet, disponibilizando seus conteúdos em sites ou aplicativos, embora muitas ainda mantenham a transmissão tradicional.

Tanto rádio quanto TV sofreram impactos significativos das novas tecnologias e tiveram que se adaptar às novas demandas de mercado, resultando em serviços como TV por assinatura e streaming, com plataformas populares como *YouTube*, *Spotify*, *Netflix*, *Amazon Prime*, *GloboPlay*, entre outras.

A educação bancária, como mencionada por Freire (1996, p. 27), trata o estudante como um observador passivo, negando-lhe a participação ativa no aprendizado, o que contribui pouco para o desenvolvimento de habilidades e competências significativas e libertadoras. Como Freire coloca: "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção ou construção do próprio conhecimento."

Infelizmente, a escola básica contemporânea demora a reconhecer que sua integração eficaz com o mundo atual depende de uma abertura para o novo e, principalmente, da conscientização de que as metodologias tradicionais passivas e o uso de argumentos de autoridade não são suficientes para sensibilizar, engajar e impactar positivamente as novas gerações. Não é por acaso que testemunhamos diversas crises no contexto escolar, desde queixas sobre a falta de interesse dos estudantes até problemas de indisciplina e falta de concentração. Isso leva alguns pais a considerar medidas radicais, como retirar os filhos da escola e optar pela polêmica educação domiciliar ou *homeschooling*.

> Encontra-se bastante difundida, entre os professores, a percepção de que os alunos estão cada vez mais desinteressados pelos estudos e reconhecendo menos a sua autoridade. A “indisciplina”, fenômeno muito referido, mas pouco refletido pelos professores, passou a ser vista como grande obstáculo ao processo educativo. Os alunos também se sentem desrespeitados pelos professores e consideram suas “aulas” monótonas e sem sentido. À vista dessas representações mútuas, a aprendizagem, que deveria ser a razão central do encontro desses atores no contexto escolar fica bastante comprometida, como evidenciam diversos estudos. (SANTOS; SOARES, 2011 p. 356).

A partir do que foi citado acima, podemos refletir acerca de questões significativas relacionadas às percepções mútuas de professores e alunos nas escolas. Ela ressalta que muitos professores veem os alunos como desinteressados nos estudos e com pouco reconhecimento de sua autoridade, enquanto os alunos se sentem desrespeitados pelos professores e acham as aulas monótonas e sem propósito.

A decisão de alguns pais de aderir ao homeschooling por rejeitarem temas fundamentais da educação humanística, como racismo, feminismo e educação sexual, reflete uma resistência à ampliação do repertório cultural e crítico dos estudantes. Esses temas não são meros conteúdos opcionais, mas sim elementos estruturantes de uma educação voltada para a cidadania, o respeito às diferenças e a construção de uma sociedade mais equitativa.

Ao optar pelo ensino domiciliar como forma de evitar que seus filhos tenham contato com essas discussões, tais pais reforçam um modelo de educação fechado, muitas vezes pautado em crenças pessoais ou ideológicas que desconsideram a importância da diversidade e do pensamento crítico. Essa postura pode privar os estudantes do convívio com diferentes perspectivas e da capacidade de compreender o mundo em sua complexidade, dificultando seu desenvolvimento como cidadãos conscientes e preparados para interagir em uma sociedade plural.

Além disso, essa escolha pode comprometer a formação integral dos alunos, uma vez que a escola não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades sociais, a capacidade de argumentação e a reflexão crítica. A recusa em abordar temas humanísticos no ensino domiciliar pode, portanto, resultar em um déficit educacional significativo, restringindo a possibilidade de os estudantes se tornarem agentes transformadores da sociedade.

Essa falta de engajamento e a percepção mútua negativa criam um obstáculo ao processo educativo. A citação sugere que, ao não abordar essas percepções e questões de maneira reflexiva, as partes envolvidas contribuem para comprometer a aprendizagem, que deveria ser o objetivo central do encontro entre professores e alunos.

Os problemas identificados pela citação incluem a indisciplina dos alunos, que é mencionada pelos professores mas pouco analisada, além do desinteresse dos alunos, que pode ser uma consequência das aulas tradicionais e sem sentido. Esses problemas sinalizam um conflito de expectativas e comunicação entre professores e alunos, e mostram que a falta de diálogo e adaptação dos métodos de ensino pode impactar negativamente a eficácia do processo de aprendizagem.

As escolas mais atentas às mudanças atuais já perceberam a necessidade de se abrir para a educação 4.0, um modelo de ensino baseado em aprender fazendo, experiência prática

e no protagonismo do aluno como agente ativo em seu próprio processo de aprendizagem. Segundo José Morán (2015), as instituições educacionais mais conscientes das transformações e tendências do mundo enxergam dois caminhos possíveis: uma adaptação gradual e tranquila ou uma mudança mais abrangente e profunda. Em ambos os casos, a adoção de metodologias ativas é essencial para incentivar o engajamento e o aprendizado do aluno.

No contexto de uma sociedade onde o conhecimento está a apenas um clique de distância, é natural que os estudantes não aceitem instruções dogmáticas, abordagens rígidas ou pressupostos científicos pouco discutidos e refletidos. Além disso, não é surpreendente que, em meio a essa situação escolar, surjam tantos diagnósticos de transtornos como TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e TOD (Transtorno Opositivo-Desafiador). Isso pode ser atribuído ao modelo de educação passiva, que pode contribuir para a falta de motivação dos alunos em relação aos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que as metodologias tradicionais raramente os envolvem em atividades desafiadoras de construção de conhecimento ou estimulam uma postura ativa.

Além disso, a abordagem tradicional centrada no professor para a exposição dos conteúdos curriculares pode parecer autoritária e imposta, desconsiderando o conhecimento prévio dos alunos, suas experiências de vida e todo o aprendizado adquirido por meio de diversas experiências, incluindo leituras, filmes, séries, podcasts, viagens, visitas a instituições de história e memória, contato com a tradição oral, e interação com diferentes formas de arte e cultura. Tudo isso oferece uma infinidade de maneiras de aprender sobre o mundo ao nosso redor.

Não estamos negando a existência desses transtornos, mas sim tentando entender quais fatores podem ter contribuído para o aparente aumento desses casos nos tempos atuais ou para o agravamento dos sintomas em casos já existentes, além de questionar possíveis diagnósticos apressados. Nossa sociedade está constantemente exposta a uma infinidade de estímulos multissensoriais, com telas, sons e cores por toda parte. Carregamos conosco verdadeiras centrais multimídia nos bolsos, que nos dão acesso a músicas, filmes, séries, jogos e realidade aumentada, entre outros estímulos.

Assim, como podemos esperar engajamento dos alunos se, muitas vezes, antes mesmo de criarmos laços afetivos com eles, recorremos a longas e enfadonhas palestras e

escrevemos grandes volumes de informações no quadro? Acreditamos que esse modelo expositivo e passivo, que falha em gerar engajamento, não desperta o desejo de aprender nem estimula um olhar crítico, questionador e investigativo. Pelo contrário, ele contribui para a perpetuação de um modelo de ensino e aprendizagem baseado em reflexões superficiais e na mera memorização mecânica de informações.

> Nas últimas décadas, a relação professor-aluno tem-se tornado mais complexa e tensa, em razão do entrelaçamento de fenômenos contemporâneos diversos. O agravamento da desigualdade e da exclusão social e de outros problemas em grande parte delas decorrentes, como a violência doméstica e social, a prostituição, o tráfico de drogas, afeta a vida das crianças e jovens e concorre para consolidar a descrença na escola como meio de ascensão social(...) Também o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação provocou uma reação em cadeia em todas as instâncias sociais, entre elas as educacionais. Diante das novas possibilidades de acesso à informação, a organização escolar atual não atende a necessidade real dos alunos, o que provoca falta de interesse pela escola, pelos conteúdos e pela forma como os professores conduzem suas aulas. (SANTOS; SOARES, 2011 p. 355).

Nesse contexto, observamos um contraste entre um ambiente escolar que, em grande parte, pouco mudou nos últimos três séculos, seja em sua estrutura física ou em seus paradigmas teórico-metodológicos, e a juventude da Geração Z, nascida após o ano 2000, que cresceu em um mundo fortemente influenciado pela internet, mídias digitais e cibercultura. Assim, defendemos a necessidade de a escola se aproximar desses alunos, adotando metodologias ativas de ensino e aprendizagem, e proporcionando a eles experiências com métodos científicos de produção de conhecimento, como a investigação, a pesquisa, a aprendizagem colaborativa e outras estratégias de aprendizado inovadoras baseadas no aprimoramento de habilidades e competências por meio de atividades contextualizadas e desafios cognitivos que permitam uma experiência concreta dos fenômenos, seja por meio da observação ou da experimentação. Nesse sentido, alinhamos-nos com as diretrizes da BNCC, que estabelece como um dos objetivos essenciais do ensino de História na Educação Básica a realização de atividades que possam:

> (...) estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. A busca de autonomia também exige reconhecimento das bases da epistemologia da História, a saber: a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula. (BRASIL, 2019, p.398-399).

Atualmente, observamos em vários campos da vida humana uma tendência à personalização para atender às necessidades individuais. Isso é resultado da grande diversidade humana e da variedade de diferenças entre as pessoas, levando-nos a considerar a importância de abordagens de ensino/aprendizagem igualmente diversas. A adaptação das estratégias de ensino/aprendizagem é necessária para lidar com o vasto conjunto de realidades, aptidões, dificuldades, contextos socioafetivos e trajetórias de vida presentes nos ambientes educacionais.

Essa ampla diversidade humana nos obriga a buscar métodos variados e cada vez mais personalizados para alcançar nossos objetivos de aprendizagem de maneira mais eficaz. Nesse contexto, o professor assume um novo papel de liderança, atuando como um designer de estratégias educacionais, adaptando-as às circunstâncias específicas do ambiente escolar.

Essa personalização dos processos de ensino/aprendizagem não se limita a aspectos metodológicos ou didáticos; ela também se estende a áreas como a definição de currículos, métodos de avaliação e outras questões. Acreditamos que a escola não deve ser um espaço fechado, distante das tendências sociais. Pelo contrário, ela deve ser um ambiente que media a formação dos jovens e sua interação com a sociedade, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo real com eficiência, ética, empatia e senso de justiça.

De acordo com Morán (2015):

> A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora. (MORÁN, 2015, P 16)

Neste momento, propomos uma análise mais detalhada sobre o conceito de personalização ou customização na educação para evitar mal-entendidos que poderiam levar a uma interpretação errônea da educação personalizada. Na sociedade contemporânea, estamos observando um crescimento expressivo na oferta de produtos e serviços que partem da premissa da exclusividade; são produtos ou serviços frequentemente denominados como privé e privilège, nos quais o consumidor compra a ideia de um tratamento diferenciado, personalizado e individualizado. Júnior[27] (2020)

[27] Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/43799/html Acesso em: 17/08/2024

Além disso, existem serviços ou produtos que oferecem algo a mais, como os chamados prime e plus, nos quais a ideia central é oferecer uma vantagem ou acesso a algo superior ao que o público em geral tem acesso. Há também produtos e serviços como *personnalité* e exclusive, que promovem tratamento personalizado e exclusivo, feito de forma customizada para indivíduos especiais.

Essa lógica se aplica a diversos setores socioeconômicos, como bancos, espetáculos culturais, sistemas de transporte, restaurantes, entre outros, e é conhecida popularmente como "camarotização" ou "gourmetização". Esses tipos de serviços personalizados, baseados em premissas individualistas e egoístas, acabaram por gerar uma imagem negativa da customização e do atendimento personalizado.

Na sua essência mais pura, a ideia é tratar os indivíduos de forma individual, respeitando suas particularidades e necessidades específicas, sem prejudicar os direitos coletivos, conforme estabelece a Constituição de 1988. A Constituição estabelece que o princípio da igualdade pressupõe tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida exata de suas diferenças.

Há evidências provenientes de outras áreas que sugerem o potencial positivo e eficaz do atendimento personalizado. Serviços como as farmácias de manipulação, que preparam fórmulas personalizadas de acordo com as proporções específicas para cada paciente; ateliês de costura que confeccionam roupas sob medida, atendendo às necessidades de indivíduos que não se encaixam nos padrões da produção em série; e *personal trainers*, que elaboram treinos personalizados e acompanham a evolução de seus alunos conforme suas capacidades físicas individuais, demonstram o valor da customização para respeitar a diversidade humana.

Por outro lado, no campo da educação, as redes escolares, tanto públicas quanto privadas, continuam a adotar uma abordagem padronizada, semelhante à produção em massa, em uma área complexa que requer atenção às especificidades da aprendizagem humana. Essa insistência pode estar relacionada ao grande número de instituições de ensino em vez de focar em instituições de aprendizagem. Mudar o enfoque do ensino para a aprendizagem destaca a importância de focar no objetivo principal: a aquisição de conhecimento. Isso permitiria um exame mais aprofundado das necessidades específicas dos alunos e dos processos de aprendizagem.

Diante das reflexões sobre o ensino personalizado, ressaltamos que não somos ingênuos ao considerar que as políticas educacionais, tanto públicas quanto privadas, dependem de questões financeiras. Portanto, não defendemos um atendimento totalmente individualizado para cada estudante, mas sim uma abordagem equilibrada entre a educação

em massa padronizada e um modelo com maior customização das práticas didáticas, capaz de se adaptar melhor aos contextos variados encontrados nas escolas e salas de aula.

Uma abordagem mais artesanal e personalizada, utilizando a arte e ciência do ofício docente, pode criar situações de aprendizagem estimulantes e significativas que promovam o engajamento, incentivem o pensamento crítico e uma postura questionadora. Em outras palavras, as práticas didáticas devem ter o aluno como foco principal, com o professor atuando como orientador, facilitador do processo de aprendizagem, em vez de ser a única fonte de informação e conhecimento.

Portanto, cabe ao professor selecionar materiais, organizar situações de aprendizagem e promover atividades que permitam aos alunos construir conhecimento.

> Adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar ao aluno captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica. Ao professor cabe ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas. (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004. p. 30).

Uma alternativa promissora para avançar nessa direção são as Metodologias Ativas de ensino-aprendizagem. Conforme afirmam Barbosa e Moura (2013, p.55), essas metodologias envolvem o aluno em atividades relacionadas ao tema de estudo, como ouvir, falar, questionar, discutir, realizar tarefas e ensinar, incentivando-o a construir conhecimento de forma ativa em vez de recebê-lo passivamente do professor. Essas metodologias oferecem diversas estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem, promovendo maior engajamento dos alunos ao deslocar o foco do ensino para a aprendizagem.

Nesse contexto, o aluno assume maior responsabilidade por sua própria aprendizagem e se torna um agente ativo na construção de seu próprio conhecimento. As metodologias ativas proporcionam experiências próximas a situações reais, mobilizando o conhecimento de maneira natural, semelhante ao aprendizado informal que ocorre no dia a dia.

No contexto da educação formal, as metodologias ativas são ferramentas que refletem mais de perto a forma como aprendemos cotidianamente. Elas incluem a aprendizagem em pares ou grupos, a aprendizagem baseada em problemas, entre outras

abordagens que colocam os estudantes como participantes ativos e responsáveis pelo processo de aprendizagem.

Essas metodologias promovem uma aprendizagem significativa, indo além da simples memorização de informações desconectadas. Elas incentivam a integração de diferentes áreas do conhecimento, pois, assim como na vida real, as situações de aprendizagem não estão confinadas a disciplinas isoladas. Além disso, estimulam a reflexão, pois os alunos se deparam com questões morais, éticas e outras questões complexas da vida humana e social.

As metodologias ativas também desenvolvem a criticidade, ao desafiá-los a analisar situações, refletir, formular hipóteses e propor soluções para diversos problemas apresentados. Essa abordagem estimula os estudantes a questionar as informações disponíveis e a aprofundar o conhecimento sobre contextos específicos, promovendo uma aprendizagem mais rica e significativa (Júnior[28], 2022, p. 41)

Júnior (2022) aprofunda a discussão sobre as metodologias ativas, destacando-as como ferramentas essenciais para o desenvolvimento de competências exigidas no Século XXI. As metodologias ativas são apresentadas como estratégias pedagógicas que reconfiguram o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma maior participação, engajamento e autonomia. No ensino de História, essas metodologias se revelam particularmente eficazes, pois permitem que os alunos assumam uma postura investigativa e crítica frente aos conteúdos históricos, indo além da mera memorização de datas e fatos.

Um dos métodos destacados é a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), que coloca os estudantes no centro do processo educativo, desafiando-os a resolver problemas complexos que exigem a mobilização de diferentes conhecimentos e habilidades. No contexto do ensino de História, a ABP, pode ser aplicada, por exemplo, em atividades que pedem aos alunos para investigar um determinado evento histórico, analisar suas causas e consequências, e discutir as diferentes interpretações que dele decorrem. Esse tipo de abordagem não apenas

[28] Educação 4.0 e educação histórica: mídias digitais, ensino de História e metodologias ativas para o Século XXI, in: Ensino de História, tecnologias e metodologias ativas: novas experiências e saberes escolares. Disponível em: https://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/historia/ensino-de-historia-tecnologias-e-metodologias-ativas-novas-experiencias-e-saberes-escolares/v-1_tecnologias-e-metodologias-ativas.pdf

enriquece o entendimento histórico, mas também desenvolve competências como a análise crítica, a capacidade de argumentação e a resolução de problemas.

Outra metodologia ativa mencionada é a sala de aula invertida, onde os alunos têm acesso ao conteúdo teórico fora do ambiente escolar, geralmente por meio de vídeos ou leituras, e utilizam o tempo em sala de aula para atividades práticas e discussões aprofundadas. No ensino de História, essa metodologia permite que os momentos presenciais sejam dedicados à análise de fontes primárias, debates sobre interpretações historiográficas ou a realização de projetos colaborativos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Algumas pessoas podem ainda resistir a adotar práticas pedagógicas baseadas em metodologias ativas, apesar das evidências de seus impactos positivos. Essa resistência pode ter várias origens: alguns podem ver as metodologias ativas como apenas uma tendência passageira na educação (Dantas, [29]2014); outros podem se sentir inseguros ao abrir mão do controle sobre o tempo pedagógico e preferem manter o modelo tradicional centrado no professor como condutor das ações didáticas.

Além disso, alguns acreditam que atividades focadas no aluno consomem muito tempo e dificultam o cumprimento dos conteúdos curriculares. Outros temem o novo e se sentem desconfortáveis ao dividir o protagonismo com os alunos, ou consideram as tecnologias como simples acessórios ou distrações que desviam o foco da aula expositiva centrada no professor, considerado o especialista e mais apto a gerir o processo de ensino-aprendizagem.

> Encontramos nas instituições educacionais um número razoável de professores que estão experimentando estas novas metodologias, utilizam aplicativos atraentes e compartilham o que aprendem em rede. O que predomina, no entanto, é uma certa acomodação, repetindo fórmulas com embalagens mais atraentes, esperando receitas, num mundo que exige criatividade e capacidade de enfrentar desafios complexos. Há também um bom número de docentes e gestores que não querem mudar, que se sentem desvalorizados com a perda do papel central como transmissores de informação e que pensam que as metodologias ativas deixam o professor em um plano secundário e que as tecnologias podem tomar o seu lugar. (MORÁN, 2015, p. 27).

Seria fácil culpar os professores por não aderirem prontamente às propostas da chamada educação 4.0, apontando os fatores que os afastam das práticas que não são centradas no professor. No entanto, é importante reconhecer que por trás da hesitação de

[29] Disponível em: https://bdm.unb.br/handle/10483/9232

alguns colegas em adotar abordagens educacionais menos convencionais, há uma longa tradição cultural construída ao longo de anos de práticas docentes, nas quais o foco era o professor e o ensino. Muitas dessas práticas não se assemelham ao ensino tradicional, pois o papel do professor ocorre principalmente nos bastidores, no planejamento e mediação, em vez de no palco central da sala de aula.

Durante muitos anos, ensinar foi a ação central e mais valorizada do trabalho docente. Muitos professores escolheram a profissão inspirados por grandes mestres que encontraram ao longo de sua formação, e, consciente ou inconscientemente, podem reproduzir práticas daqueles de seus mentores. No entanto, essas práticas estão datadas e inseridas em contextos históricos específicos. Mesmo que tenham funcionado bem em seu tempo, podem não ser adequadas para outra geração de alunos inserida em um contexto histórico muito diferente.

Além disso, alguns professores podem se sentir atraídos pelo controle da atenção em sala de aula, apreciando falar em público e ser admirados por seu conhecimento e habilidades didáticas. Isso não é um juízo de valor, pois entendemos que é natural sentir orgulho pelo trabalho bem feito, compromisso e dedicação à profissão. No entanto, é importante refletir sobre as possíveis origens desse apego ao ensinar e as forças que dificultam a transição para uma educação centrada no aluno e na aprendizagem, em vez de focada no ensinar.

Nesse sentido, Morán (2015) discute a necessidade de uma mudança de paradigma em resposta às intensas transformações sociais. Diante disso:

> A educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais. Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos. (MORÁN, 2015, p. 15)

A discussão que estamos propondo nos lembrou de uma frase vista anos atrás em uma camiseta de um colega professor, que dizia: "Eu ensino. Qual é o seu superpoder?" Por muitos anos, compartilhamos esse orgulho de ensinar, e embora ainda sintamos esse orgulho e paixão pela educação, hoje o transformamos em entusiasmo e motivação para planejar e desenvolver situações de aprendizagem significativas e contextualizadas.

Portanto, se fôssemos criar uma camiseta com uma frase que representasse nosso "superpoder" hoje, certamente não começaria com "EU", já que nossa prática não está

centrada na ação do professor, mas sim em proporcionar ambientes e experiências que estimulem diversas habilidades nos alunos para o aprendizado. Assim, um símbolo ou metáfora que melhor expressasse nossas convicções estaria mais próximo do Batman do que do super-homem, pois, em vez de habilidades sobre-humanas, ele usa o melhor das capacidades humanas para enfrentar desafios.

Quando pensamos em um superprofessor, imaginamos alguém equipado com um cinto de utilidades cheio de estratégias e ferramentas pedagógicas, que utiliza sua criatividade para criar incríveis oportunidades de aprendizagem.

3.1 METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: TEORIA, PRÁTICA E EXPERIÊNCIAS

Conforme discutimos anteriormente, entendemos Metodologias Ativas como qualquer estratégia no contexto de ensino-aprendizagem que coloca os alunos como agentes ativos e protagonistas na construção de seu próprio conhecimento. A essência das metodologias ativas, que se baseia no foco na aprendizagem e no protagonismo do aluno, não é uma ideia nova, pois já se encontra em maior ou menor grau nos trabalhos de renomados teóricos da aprendizagem, como o sociointeracionismo de Lev Vygotsky (1896-1934), o pragmatismo da educação progressiva de John Dewey (1859-1952) e a perspectiva de autonomia de Paulo Freire (1921-1997).

Contrariamente ao que alguns colegas professores possam acreditar, as metodologias ativas e o ensino híbrido não minimizam o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário, elas mudam o foco do ensinar para o aprender, atribuindo ao professor um novo papel, igualmente importante: o de designer de experiências de aprendizagem, curador de conteúdo e maestro de performances didáticas em uma abordagem de aprendizagem complexa e contextualizada, conforme defende Morin (2002).

Portanto, o papel do professor contemporâneo não pode se limitar a "dar aulas", pois o desafio é muito mais amplo e exige do professor o desenvolvimento de novas habilidades e competências relacionadas à promoção de um aprendizado realmente significativo, conforme proposto por David Paul Ausubel (1918-2008). De acordo com Bacich e Morán (2018), as

Metodologias Ativas promovem um modelo de educação inovadora que transforma as aulas em experiências de aprendizagem.

Recentemente, o professor José Morán concedeu uma entrevista na qual discutiu brevemente os desafios da educação contemporânea, destacando principalmente o novo e relevante papel do professor: o de mentor e orientador.

> Na era da tecnologia, a velocidade das transformações é cada vez maior, e os adultos do futuro precisam estar preparados para mudarem de carreira ao longo da vida, o que faz com que o papel das escolas tenha de ser reavaliado. Como a informação não é mais propriedade exclusiva dos professores, já que a tecnologia a coloca ao alcance de todos, cabe às escolas desenvolverem nos alunos competências socioemocionais e criativas para que eles aprendam a empreender e a lidar de forma cooperativa com os desafios do mercado. [...] Antigamente, quando me perguntavam se, com todas essas tecnologias digitais, o professor iria perder seu lugar e eu dizia: não, o professor é sempre importante. E é verdade. Mas, hoje, algumas das funções do professor que eram importantes anos atrás começam a ser menos importantes. Por exemplo: disponibilizar conteúdo. O professor era alguém que se preocupava muito em transmitir o conteúdo, mas hoje esse conteúdo está muito mais disponível e você acha qualquer coisa que você quiser. Então, uma parte disso, a tecnologia já disponibiliza. Outra parte que o professor fazia era a tutoria, tirar dúvidas. Ele ainda vai fazer isso, mas uma parte das dúvidas, as mais previsíveis, a tecnologia responde. Em alguns cursos que usam muita inteligência artificial, 80% das dúvidas dos alunos são respondidas por boots, robôs, etc. Então, uma parte do que o professor fazia, que era tirar dúvidas, a tecnologia vai fazer. E, aí, a gente pergunta: o professor sobrou? Não. A parte principal, aquilo no qual o professor é relevante, que é ajudar o aluno a desenvolver competências cognitivas, socioemocionais, visão de futuro, isso a tecnologia não vai fazer. O papel fundamental do professor é o de mentor, o de orientar. (MORÁN, 2019, p. 1-2)

É importante reconhecermos que a relação entre ensino e aprendizagem não é causal. Não podemos estabelecer uma ligação direta entre ensino e aprendizagem, em que o ensino seria a causa e a aprendizagem o efeito, pois ambos podem ocorrer independentemente um do outro. Assim, é possível, e até comum, que haja aprendizagem autônoma sem ensino, assim como pode ocorrer um grande esforço de ensino sem a aprendizagem esperada.

A aprendizagem é um fenômeno que ocorre exclusivamente no aluno. Portanto, a falta de envolvimento, desmotivação ou uma postura apática diante das atividades de ensino-aprendizagem podem dificultar e até mesmo impedir uma aprendizagem mais eficaz e significativa. É nesse contexto que as metodologias ativas e o ensino híbrido oferecem uma contribuição importante ao promover o engajamento.

Estratégias didáticas baseadas em metodologias ativas e mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) incentivam um envolvimento mais espontâneo

e efetivo dos alunos nas atividades educativas. Os estudantes se tornam mais engajados nas atividades, pois as percebem como mais relevantes e conectadas ao mundo real, o que atribui mais sentido e significado ao aprendizado.

Nesse ambiente, o aluno é desafiado a compreender fenômenos reais, a refletir sobre o mundo ao seu redor e a analisar seu papel nas complexas dinâmicas sociais. As práticas educativas pautadas em metodologias ativas de aprendizagem, mediadas pelo uso das TDICs, estão em alinhamento com os princípios estabelecidos pela BNCC, como ilustram as competências gerais dois e cinco do documento, que destacam a importância de atividades educativas que:

> Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Como forma de compreender a relação entre metodologias ativas, ensino híbrido e o engajamento de docentes e discentes, analisemos o exemplo das aulas remotas durante a pandemia de COVID-19. Durante esse período, professores e alunos tiveram que se adaptar rapidamente a novas formas de ensino, muitas vezes mesclando aulas síncronas e assíncronas, e utilizando tecnologias digitais para manter o processo de aprendizagem.

A experiência vivida durante a pandemia de COVID-19, em que o ensino remoto tornou-se a principal forma de garantir a continuidade do processo educativo, evidenciou a importância de metodologias ativas e do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino. No contexto, onde atuei como professora na rede pública municipal, foi necessário adaptar práticas pedagógicas de forma ágil, utilizando ferramentas diversas para manter o contato com os alunos e possibilitar a realização de atividades remotas. O desafio era duplo: além de garantir a continuidade das aulas, era preciso engajar os estudantes, muitos dos quais enfrentavam dificuldades de acesso à internet e a recursos tecnológicos.

A participação ativa dos alunos no próprio processo de aprendizagem é fundamental para garantir uma apropriação significativa do conteúdo. No ensino remoto pude perceber que com o uso de interfaces das TDICs, essa participação torno-se mais dinâmica e envolvente, especialmente em atividades que demandavam colaboração e interação. Ao permitir que os estudantes explorassem o conhecimento por meio de ferramentas digitais, como o *Google Classroom* ou atividades colaborativas em plataformas virtuais, o professor cria um ambiente onde o aluno deixa de ser um receptor passivo para assumir o papel de protagonista no seu aprendizado. Essa mudança favorece o desenvolvimento de habilidades como o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de resolver problemas em tempo real, aumentando o engajamento e tornando o aprendizado mais conectado à realidade dos estudantes.

Além disso, ao implementar essas metodologias em um ambiente virtual, observamos uma maior flexibilidade e personalização no ensino. O uso de aulas assíncronas permitiu que os alunos pudessem rever conteúdos e se preparar de acordo com seu ritmo, enquanto as atividades síncronas possibilitaram momentos de interação em tempo real, essenciais para a construção coletiva do conhecimento. Essa combinação de estratégias foi fundamental para promover um ensino mais inclusivo e conectado à realidade dos estudantes, demonstrando o potencial das TDICs como mediadoras do processo educativo.

Essa experiência prática em Campina Grande reforça a importância das TDICs no fortalecimento de uma educação mais colaborativa, criativa e centrada no aluno, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Através da integração dessas tecnologias com metodologias ativas, criamos um ambiente em que o aluno não apenas absorve informações, mas também participa ativamente de sua construção, refletindo, questionando e aplicando o que aprende ao seu contexto social e histórico.

As aulas remotas tiveram um impacto significativo por diversos fatores que estão diretamente relacionados aos métodos ativos e ao ensino híbrido. Podemos identificar aspectos que contribuíram para o sucesso dessas experiências educativas e sua conexão com os conceitos e práticas ativas de aprendizagem. Em primeiro lugar, as aulas remotas muitas vezes envolviam atividades em grupo, estimulando a aprendizagem autônoma e colaborativa.

Outro destaque foi o uso da internet para ministrar aulas, o que permitiu maior flexibilidade e ajudou a superar desafios relacionados à distância, custos e disponibilidade de

tempo. Além disso, a aprendizagem supervisionada por um professor orientador, típica da metodologia JiTT (Just-in-Time Teaching) de Novak (2019), proporcionou uma educação personalizada e sob medida para os alunos, otimizando o tempo de interação entre docentes e discentes.

Outro fator importante para o sucesso das aulas remotas foi a aplicação de elementos de gamificação, transformando as aulas em experiências mais dinâmicas e envolventes, com desafios, tarefas e atividades estruturadas em formato de competição e jogo, estimulando o engajamento dos alunos. Além disso, o uso de temas relevantes e instigantes nas atividades educacionais incentivou a curiosidade científica, a reflexão e o desenvolvimento de empatia e cidadania.

As aulas remotas também estimularam o encontro entre estudantes e a produção acadêmica de qualidade, instigando o pensamento crítico e a exploração de questões de grande importância social. As práticas de aprendizagem ativas e mediadas por tecnologias digitais permitiram que os alunos se envolvessem em um processo educativo mais interativo, dinâmico e significativo.

O uso de metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), similar ao que ocorre em competições acadêmicas, cria um modelo híbrido de ensino-aprendizagem que harmoniza a sala de aula com o mundo real e suas demandas. Essas abordagens envolvem desafios planejados, acompanhados e avaliados cuidadosamente, mobilizando habilidades cognitivas e socioemocionais; estimulam a pesquisa, a avaliação e a validação de informações por meio de um processo de aprendizagem autônoma que reverte a lógica tradicional da sala de aula.

Essas práticas também promovem o debate de ideias e pontos de vista conflitantes, exercitando a ponderação, negociação e o respeito a diferentes opiniões. Além disso, estimulam a aprendizagem por descoberta, incentivando os estudantes a se comprometerem, cumprirem prazos e assumirem riscos. Esses métodos contribuem para a consolidação de um modelo de aprendizagem que vai do mais simples ao mais complexo, organizando o conhecimento em níveis progressivos de sofisticação e estruturação de pensamento.

Dessa forma, essas metodologias estão alinhadas com as propostas da BNCC, ao promoverem a integração de disciplinas, a aplicação prática do conhecimento, a contextualização que dá sentido ao aprendizado e o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem.

Assim, não faz mais sentido focar a aprendizagem no acúmulo de informações, pois há um vasto volume de conteúdo acessível a qualquer momento. Da mesma forma, as práticas do professor como expositor central devem ser repensadas, já que sabemos que a aprendizagem depende principalmente do engajamento do aluno. Além disso, a experiência educativa não deve se limitar aos momentos de sala de aula, pois podemos expandir e qualificar significativamente o tempo pedagógico com o uso de ferramentas e práticas de ensino híbrido.

De acordo com a BNCC, é essencial que as práticas educacionais contribuam para o desenvolvimento de habilidades e competências, reforçando a importância de ações educativas inovadoras e centradas no aluno.

> Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2019, p. 13).

Nesse contexto, é importante questionar que disciplinas como História ou uma área de conhecimento das Ciências Humanas, que estão fortemente ligadas à análise e reflexão, podem oferecer experiências que promovam o "saber fazer." Como essas áreas do conhecimento podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades práticas relevantes para a vida cotidiana, as relações sociais e o mundo do trabalho?

Com base em Freire (1996), acreditamos que a resposta a essas perguntas começa com a compreensão de que as habilidades atitudinais são sempre resultado de aprendizagens sociais e de valores éticos e morais construídos a partir de experiências sociais vivenciadas individualmente ou em grupo, dentro e fora do ambiente escolar, seja em situações de

educação formal ou informal. Essas aprendizagens são também fortemente influenciadas pelo conjunto de saberes e práticas presentes nas disciplinas que compõem as chamadas ciências humanas.

> O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar. Ninguém luta contra forças que não entende cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna. (FREIRE, 1996, p. 48).

Acreditamos que as atividades didáticas planejadas com base nas metodologias ativas de aprendizagem, especialmente dentro do campo das ciências humanas e apoiadas pelo uso de tecnologias digitais, proporcionam experiências que promovem o desenvolvimento de várias habilidades. Essas habilidades incluem a reflexão, estimulada por atividades que incentivam um olhar crítico e questionador sobre como o conhecimento é produzido e sua natureza dinâmica; a criticidade, alcançada através de um olhar investigativo sobre questões sociais relevantes; a capacidade narrativa, aprimorada por experiências de produção de ensaios, artigos e outras produções textuais dentro do contexto científico; e a capacidade investigativa, desenvolvida pela validação de informações por meio de estratégias de seleção e filtragem de conteúdo relevante.

Além disso, essas metodologias promovem a empatia, permitindo ao indivíduo adotar uma postura respeitosa em relação a diferentes grupos étnicos e suas crenças e comportamentos, incentivando uma convivência mais harmoniosa. Também se destacam a colaboração, por meio de experiências de trabalho em equipe e mediação de pontos de vista divergentes; a argumentação, que facilita a intermediação eficiente da maioria das relações sociais do dia a dia; e a proficiência leitora, desenvolvendo a habilidade de ler e interpretar de forma mais eficiente, compreendendo tanto aspectos explícitos quanto implícitos em diversos gêneros textuais, verbais, não verbais ou híbridos.

Portanto, as metodologias ativas aplicadas nas experiências de aprendizagem nas ciências humanas promovem de forma eficaz uma educação focada no desenvolvimento de competências, conforme enfatizado pela BNCC.

> O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino

> Médio (Artigos 32 e 35). Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). [...] No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2019, p. 13-14)

Esse enfoque nas competências vai além do simples acúmulo de informações, propondo uma abordagem educacional que prepara os alunos para navegar e atuar eficazmente em um contexto histórico e cultural complexo e em constante mudança. O desenvolvimento de habilidades como a capacidade de aprender a aprender, lidar com a informação de forma crítica e responsável, e aplicar conhecimentos para a resolução de problemas são destacados como fundamentais. Além disso, a citação enfatiza a importância de habilidades interpessoais e emocionais, como a empatia, colaboração e a capacidade de conviver com diferenças e diversidades, que são cruciais para o engajamento efetivo no mundo contemporâneo.

Em alinhamento com essa visão, as metodologias ativas de aprendizagem, especialmente quando mediadas por tecnologias digitais, proporcionam uma plataforma eficaz para o desenvolvimento dessas competências. As atividades didáticas que incorporam metodologias ativas e tecnologias digitais promovem a reflexão crítica, a investigatividade e a capacidade narrativa, alinhando-se ao enfoque da BNCC e contribuindo para a formação integral dos alunos. Essas abordagens incentivam a produção de conhecimento de forma dinâmica e interativa, desenvolvendo habilidades essenciais como a argumentação, a proficiência leitora e a empatia, preparando os alunos não apenas para o sucesso acadêmico, mas para uma participação ativa e responsável na sociedade.

Apesar de termos mencionado anteriormente, ainda há resistência à adoção de metodologias ativas de aprendizagem e práticas de ensino híbrido, especialmente aquelas

mediadas por tecnologias digitais. Pesquisas brasileiras, como a de Schuhmachuer (2014), indicam que uma parte significativa das queixas dos professores em relação à não utilização das tecnologias digitais em suas atividades educacionais diárias está ligada à falta de infraestrutura tecnológica e à ausência de treinamento e suporte por parte das redes educacionais.

No entanto, acreditamos que ainda há aspectos a serem aprofundados sobre a resistência de alguns professores. Lévy (1999) argumenta que o uso de tecnologias digitais pode enriquecer as atividades educativas, mas ressalta a necessidade de que os professores adquiram novos conhecimentos, habilidades e competências para lidar com esse novo paradigma metodológico de maneira crítica e significativa, em vez de simplesmente transpor metodologias tradicionais para o ambiente digital.

Não se trata, na maioria dos casos, de um sentimento neoludita, embora essa possibilidade não deva ser totalmente descartada como uma das razões para a resistência. Observamos que muitos professores já utilizam tecnologias digitais com naturalidade para se informar, por meio de consultas a websites, portais de notícias, e já consomem conteúdo literário através de compras on-line de livros impressos, e-books ou audiobooks, ou até mesmo versões digitalizadas de livros impressos. Além disso, há um aumento exponencial no uso de serviços de streaming, com professores cada vez mais habituados a consumir podcasts, filmes, séries e documentários.

De acordo com Schuhmachuer et al. (2017), o uso de tecnologias digitais em contextos de ensino-aprendizagem é uma questão complexa. Embora muitos professores reconheçam sua importância na educação, ainda enfrentam desafios para criar experiências de construção de conhecimento mediadas por essas tecnologias.

É importante destacar que Schuhmacher et al. (2017) destaca uma realidade que, embora tenha sido descrita antes da pandemia de COVID-19, continua sendo relevante. O autor aborda a complexidade do uso das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem, evidenciando que, apesar de muitos professores reconhecerem o valor dessas ferramentas educacionais, ainda existem desafios significativos para sua implementação eficaz.

Antes da pandemia, a dificuldade em criar experiências de aprendizado bem-sucedidas mediadas por tecnologias digitais estava ligada a diversos fatores. Entre esses fatores, destacam-se a falta de formação adequada para os professores, a resistência a mudanças nos métodos tradicionais de ensino e a insuficiência de infraestrutura tecnológica nas escolas. Os professores muitas vezes enfrentavam barreiras como a falta de recursos, o acesso limitado a dispositivos tecnológicos e a falta de suporte técnico, o que dificultava a integração plena das tecnologias em suas práticas pedagógicas.

Neste período mesmo quando os recursos estavam disponíveis, muitos educadores se deparavam com a dificuldade de utilizar essas ferramentas de forma eficaz para promover a construção significativa do conhecimento. Isso ocorria devido à necessidade de desenvolver novas estratégias pedagógicas que pudessem explorar o potencial das tecnologias digitais e ao desafio de adaptar o conteúdo educacional para um formato que fosse não apenas acessível, mas também engajador e relevante para os alunos.

A pandemia de COVID-19 exacerbou essas dificuldades e acelerou a adoção de tecnologias digitais no ensino, forçando uma rápida adaptação e, em muitos casos, evidenciando as lacunas existentes na preparação dos professores e na infraestrutura das instituições de ensino. O período pandêmico trouxe à tona a necessidade urgente de capacitação contínua dos educadores e de investimentos em recursos tecnológicos, reforçando a complexidade do desafio descrito por Schuhmacher et al. (2017) e destacando a importância de superar essas barreiras para garantir experiências de aprendizado efetivas e equitativas no futuro.

Portanto, é evidente que o universo digital já faz parte, em maior ou menor grau, do cotidiano de muitos professores brasileiros. No entanto, apesar de serem usuários frequentes de várias tecnologias, a maioria desses professores ainda não percebeu todo o potencial das tecnologias digitais para o processo de ensino-aprendizagem. Enfrentamos desafios que impedem o avanço rumo à plena integração das tecnologias em prol de uma educação mais contextualizada e alinhada às demandas reais da sociedade.

> Relatos de países, como a Alemanha, que superaram as barreiras como infraestrutura, apoio gerencial para uso da TIC, formação docente integrando habilidades técnicas ou pedagógicas, apresentam números pífios quanto a sua integração curricular. Os números indicam a existência de motivadores ainda desconhecidos e que precisamos conhecer, pois impedem a integração da TIC na

> prática docente e parecem estar além das barreiras que hoje consideramos como gatilhos. O professor parece ameaçado, inseguro quanto a sua função, em sua responsabilidade de fazer uso dos recursos da TIC em sua prática docente. (SCHUHMACHUER, 2014, p. 73).

Propomos uma análise sobre os obstáculos que dificultam a transição entre o uso cotidiano das tecnologias pelos professores e a aplicação dessas práticas na elaboração de atividades de aprendizagem significativas, dentro e fora do ambiente escolar. O primeiro grande desafio está relacionado à infraestrutura, já que muitas redes e unidades escolares, tanto públicas quanto privadas, não possuem condições adequadas para o uso pleno de diversos recursos tecnológicos; em muitos casos, há falta de elementos básicos, como uma conexão de internet razoável, conforme indicado por dados recentes de pesquisa.

> Quando questionados sobre os desafios para implementar as TICs no cotidiano escolar, os professores indicaram a necessidade de capacitação do professor, totalizando 29% das indicações. Cerca de 35% deles apontaram a pouca infraestrutura como desafio para a implementação. E 25% apontam a reformulação do sistema de ensino como principal desafio para a inserção das TICs na escola. (ZANELLA; LIMA, 2017, p. 84).

Por outro lado, em algumas situações houve investimento, mas os gestores educacionais direcionaram os recursos para adquirir grandes e caros equipamentos, como computadores desktop e/ou notebooks para montar laboratórios de informática, projetores multimídia, tablets, lousas digitais, impressoras 3D, *kits* de robótica, laboratórios de práticas *maker* e *kits* de materiais para a metodologia STEAM[30].

No entanto, em ambos os casos, faltou o mais essencial: investir na formação e conscientização do professor, já que o engajamento dos docentes é crucial para uma mudança de paradigma. É importante que o professor reconheça o potencial dos recursos tecnológicos disponíveis para otimizar diversas tarefas diárias e os veja como aliados em sua prática profissional. Essa abordagem oferece uma nova perspectiva para o papel do docente como designer de experiências de aprendizagem.

Por outro lado, alguns enxergam o aumento do uso de tecnologias na educação como uma ameaça ao trabalho docente. Para esses profissionais, as ferramentas de ensino a distância (EAD), como discutido por Pretto (2010) e Freitas (2016), bem como os modelos

[30] Do inglês Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics, o STEAM é uma metodologia que utiliza uma abordagem transdisciplinar para resolver problemas e construir soluções

de *blended learning*[31], representam um risco para a profissão docente. Os argumentos destacam o perigo de desemprego estrutural e precarização do trabalho docente, similar ao que já ocorreu em outras atividades profissionais, em um fenômeno conhecido como "uberização". Vejamos o que Freitas (2016) discute a esse respeito.

> [...] aos poucos, os processos de precarização vistos em outras profissões vão se aproximando dos professores, inclusive a conversão de seu trabalho vivo em trabalho morto, dentro de plataformas de aprendizagem online que, com ajuda de tecnologia interativa, procura copiar e eternizar a atuação dos profissionais da educação. Tratase de congelar os processos destinados a apoiar o desenvolvimento das crianças, bem como destinados a regular seu ritmo e profundidade de aquisição de conhecimentos, e registrá-los em códigos informatizados e reprodutíveis sem a presença viva do professor [...] A relação professor-aluno que numa sala convencional de aula pode ser de 40 alunos para um professor, pode chegar a 400 alunos para um professor, dez vezes mais, em uma escola online. Se esta forma de organização do trabalho, a uberização, prospera, um professor em sua casa, atende 400 alunos "online". A própria plataforma monitora o tempo gasto pelo professor e gera a base de sua remuneração. (FREITAS, 2016 apud SILVA, 2019 p. 242-243).

De fato, não há como fechar os olhos ou negar a existência de fundamento no receio demonstrado por muitos professores, mas precisamos refletir à luz da própria experiência histórica e, sobretudo, observar as enormes idiossincrasias que caracterizam o labor docente. O trabalho docente é por excelência uma atividade criativa, que envolve planejamento constante das ações didáticas, inúmeras e frequentes tomadas de decisão, mudanças de estratégias diante da avaliação dos resultados, sensibilidade ante a diversidade de modos de aprender ou como defendeu Gardner (1995), as múltiplas inteligências.

Como podemos ver ao longo do tempo, nenhuma dessas experiências eliminou a necessidade do trabalho docente. Os professores tiveram que se reorganizar e desenvolver novas habilidades para se adaptar a cada nova realidade, aprender a lidar com novos instrumentos, mas sempre mantiveram um papel de destaque. Talvez seja a percepção de uma ameaça a esse papel central do professor, associada às propostas de metodologias ativas mediadas pelas tecnologias digitais, que tenha gerado tanto desconforto.

[31] Combinação de práticas de ensino presencial e do ensino a distância, com o objetivo de fomentar um maior engajamento do aprendente e ampliar as horas dedicadas ao estudo.

Existem outras questões estruturais que dificultam a adoção de práticas educativas menos centradas na figura do professor e que promovem maior autonomia e protagonismo dos alunos. Um desses obstáculos é a necessidade de sair da zona de conforto, o que exige experimentar novas abordagens e investir uma grande quantidade de tempo e trabalho na preparação, antes da etapa mais visível do trabalho docente, que é o encontro presencial em sala de aula.

Planejar, desenvolver e conduzir experiências práticas de aprendizagem ativa e ensino híbrido requer muita pesquisa, leitura, preparação de materiais, seleção de fontes e, sobretudo, a capacidade de articular o conhecimento histórico disponível com situações contemporâneas, tornando-as passíveis de análise à luz desse conhecimento.

> A curadoria é uma prática comum no campo das artes, e vem se especializando ao longo da História. Possui métodos próprios que incluem a pesquisa e a seleção aprofundada de obras relacionadas a um campo temático – um assunto ou um período histórico – a um artista, grupo de artistas ou escola. A intenção do curador geralmente é fornecer elementos ou informações sobre um conjunto de obras de arte a fim de aguçar os sentidos e o interesse do visitante de uma exposição ou instalação e, ao mesmo tempo, provocar uma leitura que extrapola a experiência imediata entre a obra e o visitante. De certa forma, a curadoria cumpre um papel de mediação entre as obras ou objetos de arte e o observador/leitor/visitante. Nesse sentido, é possível afirmarmos, em certa medida, que a curadoria exerce função pedagógica a favor da apreensão ou aprendizagem sobre uma obra de arte, coleção ou exposição. [...] Analogamente, dificilmente um professor descreve para os seus alunos seus próprios métodos ao preparar uma aula – aulas são geralmente ministradas, e baseadas na ideia de conhecimentos acabados a serem transmitidos, cujos métodos de produção geralmente são tomados como inquestionáveis ou são até mesmo desconhecidos. Com base na proposição de Freire (1985) de que se aprende ao se ensinar, não seria o caso de se pensar a curadoria como um processo de socialização das aprendizagens? [...] Desde o surgimento da Web e, principalmente, das mídias sociais digitais, as pessoas têm selecionado conteúdos para tornar público, agregando na forma de blogs, microblogs e fan pages conteúdos que encontram ou recebem de sua rede de relacionamentos e que entendam ser do interesse de seus seguidores. A Web está repleta de pessoas que se dedicam a selecionar e divulgar suas listas de favoritos e coletâneas de acordo com critérios diversos e não necessariamente organizados segundo uma lógica rígida, mas geralmente orientados

> ao seu público virtual, observando se suas publicações são replicadas, curtidas ou reblogadas. Eis aqui um elemento fundamental que revela a importância de se pensar a curadoria no contexto da educação on-line, pois pode vir a se constituir numa metodologia de ensino e de aprendizagem que se baseia na premissa do estabelecimento de redes de leitores/ observadores/seguidores/visitantes para quem se deseja comunicar ou informar. Nesse sentido, para a prática da curadoria é imprescindível o reconhecimento da aprendizagem como função da socialização, uma prática social em essência. (LOPES; SOMMER SCHMIDT, 2014, p. 61-63).

Todo esse trabalho docente, praticamente invisível para quem está de fora, consome tempo, energia e muita consciência teórico-metodológica, algo que muitas vezes não temos ou não estamos dispostos a mobilizar em um contexto de longas jornadas em sala de aula, muitas vezes cobrindo três turnos completos. Isso se soma à carga de trabalho que levamos para casa, especialmente relacionada à elaboração e correção de avaliações frequentes. Esta realidade avassaladora é, provavelmente, o maior obstáculo para uma mudança significativa no paradigma educacional e nas práticas docentes, pois muitas vezes desmotiva professores, que, exaustos pela carga de trabalho, se limitam a ministrar aulas tradicionais expositivas, algumas vezes com grande habilidade.

Barca (2004) chama isso de "Aula Conferência," uma abordagem baseada na lógica de que o professor detém o conhecimento verdadeiro, enquanto aos alunos cabe apenas receber e reproduzir o conteúdo em testes escritos. Mesmo em aulas mais reflexivas, o planejamento segue o modelo que Barca (2004) chama de "Aula Colóquio."

> [...] E numa abordagem prescritiva que tenha em atenção as recomendações de um saber-fazer pedagógico herdeiro desse modelo, a concepção das aulas centrar-se-á na criatividade de recursos e ‘estratégias’ a apresentar aos alunos, num cenário que raramente ultrapassa a situação de ‘aula-colóquio’ mais ou menos orquestrada. No modelo de aula-colóquio, o saber pode ser problematizado e partilhado, mas a atenção continua a centrar-se na atividade do professor e nos seus materiais de apoio, mantendo-se na sombra o cuidado a ter com as ideias prévias dos alunos e consequentes tarefas cognitivas a desenvolver por estas aulas. O pressuposto de que o conhecimento deve ser construído na aula pelos alunos é afirmado como mera retórica, sem concretização nem fundamentação empírica e sistemática. (BARCA, 2004, p. 131)

No entanto, podemos perceber algumas transformações que vêm se processando e contribuindo para que mudanças se efetivem, como por exemplo o que ocorreu na Rede de Ensino Pública Estadual da Paraíba na Rede Municipal de Campina Grande, com a implementação de um terço da carga horária do trabalho docente destinada a atividades extra sala, tais como planejamento, elaboração e correção de avaliações, pesquisa e produção de materiais didáticos, dentre outras atividades inerentes ao labor docente. É importante destacar que essa determinação é oriunda da chamada Lei nº 11.738/2008, conhecida popularmente como Lei do Piso Salarial, e que só fora implementada anos mais tarde, depois de muita pressão da categoria e, muito provavelmente ante ao contexto diferenciado que se apresentava a partir da reestruturação das propostas para o novo ensino médio. Um bom exemplo das referidas transformações, que contribuíram para a reestruturação do trabalho docente, está na implantação da modalidade de ensino médio em tempo integral, contemplando a BNCC e a chamada matriz curricular diversificada, que impulsionou a adoção de práticas docentes mais significativas, melhor articuladas com a vida prática, pautadas no estabelecimento de uma comunidade aprendente, na aprendizagem colaborativa e no protagonismo estudantil.

Minha experiência como ex-aluna de escolas privadas durante toda a minha vida e como professora na rede pública desde o estágio me permitiu observar criticamente essas duas realidades distintas. Desde 2015, tenho trabalhado em escolas públicas em Campina Grande, interior da Paraíba, cidade que se destaca como uma das cidades que se destaca na educação e, principalmente, no ensino superior público.

A partir de 2020, passei a atuar também como professora na rede pública municipal em Campina Grande. A partir dessa perspectiva, testemunhei as diferenças entre essas duas realidades educacionais em vários aspectos. Convivi por muitos anos em escolas particulares com jovens de alto poder aquisitivo, cujos pais, geralmente com formação superior, ofereciam uma infraestrutura de estudos excepcional aos filhos, incluindo educação em tempo integral, ensino bilíngue, cursos de artes e viagens culturais.

Os estudantes dessas escolas privadas de alto padrão tinham acesso a laboratórios variados, desde os tradicionais laboratórios de ciências, como química, física e biologia, até laboratórios de robótica, etc. A infraestrutura tecnológica era excelente, com internet, projetores multimídia e lousas digitais de última geração. Além disso, as escolas ofereciam cursos de alto desempenho para estudantes destacados, permitindo-lhes competir em alto nível em diversas olimpíadas acadêmicas, como OBMEP, OBF, OBB, OBQ, OBA, OBR, entre outras.

Nos últimos dez anos, houve um crescimento nas olimpíadas acadêmicas em ciências humanas, como a tradicional ONHB, que começou há mais de uma década, em 2009, até a OCHE, iniciada mais recentemente em 2019, mas já conquistando adeptos e ganhando espaço no cenário das olimpíadas do conhecimento.

A realidade das escolas públicas de educação básica, especialmente nas redes estaduais e municipais, é bastante distinta da encontrada nas escolas privadas, especialmente as de alto padrão. Essa constatação baseia-se não apenas na experiência empírica de atuar nas duas realidades, como professora na Rede Pública Estadual do Ceará e em uma grande rede de escolas privadas, mas também em um estudo detalhado sobre o NSE (Nível Socioeconômico) dos estudantes da educação básica nas redes pública e privada, realizado por Alves, Soares e Xavier (2014).

> Este artigo apresenta a metodologia e os resultados do desenvolvimento de um índice de nível socioeconômico das escolas de educação básica do Brasil. Os dados provêm dos questionários contextuais aos quais os alunos respondam nas avaliações educacionais feitas pelo governo federal nesse nível de ensino. Foram consideradas as respostas válidas de 20.806.062 alunos em 21 bases de dados. Para estimar o índice, itens relacionados às dimensões escolaridade e ocupação dos pais do aluno e a renda familiar foram agregados, empregando-se um modelo da Teoria da Resposta ao Item. Os resultados foram validados mostrando-se fidedignos. (ALVES; SOARES; XAVIER, 2014, p. 271)

Embora haja uma grande diversidade de contextos socioeconômicos e uma ampla variedade de estruturas e arranjos familiares, a maioria dos estudantes da escola pública vem de famílias trabalhadoras, cujos pais não têm formação superior e, em alguns casos, não concluíram a educação básica. Os alunos da rede pública têm acesso limitado à tecnologia, tanto na escola quanto em casa, e geralmente têm poucas experiências com atividades educativas extracurriculares ou não formais, como viagens e visitas a museus.

Na maioria das escolas públicas, há poucos laboratórios em funcionamento, e há pouco incentivo para os estudantes participarem de olimpíadas científicas ou cursos de alto desempenho. Comparando as duas realidades, poderíamos concluir rapidamente que a formação dos estudantes da rede pública seria menos eficaz e significativa do que a dos alunos das escolas privadas de alto padrão. Embora ainda haja uma lacuna significativa a ser preenchida para aproximar essas duas realidades e garantir que a educação seja um direito para todos, independentemente da capacidade financeira, existem esforços em andamento para promover uma educação pública de qualidade que gere impacto social nas comunidades.

Acreditamos que a criação de uma educação pública que tenha um impacto significativo na vida dos jovens das periferias brasileiras requer uma mudança de paradigma. Isso inclui promover situações de aprendizagem centradas no aluno, focadas na aprendizagem em vez do ensino, e baseadas em atividades contextualizadas e significativas que estejam ligadas ao contexto sociocultural dos estudantes.

> Apesar de tantas deficiências e problemas estruturais, está acontecendo uma busca de alternativas de setores educacionais importantes, públicos e privados. Esse movimento se intensificará muito proximamente, porque as crianças não aceitam um modelo vertical, autoritário e uniforme de aprender. (MORÁN, 2015, p 17).

O Estado da Paraíba tem registrado avanços significativos em relação às políticas públicas de educação. Existem diversas evidências dos esforços para aprimorar a rede pública estadual. Nosso foco de investigação e análise está voltado para as escolas de tempo integral, já que é a realidade que vivenciamos em nossa prática docente diária. A partir da proposta curricular dessas escolas, é possível observar alguns dos princípios que orientam a educação pública paraibana em direção a uma educação significativa e, como afirma Freire (1996), uma educação realmente libertadora.

4 ENSINO DE HISTÓRIA E AULAS REMOTAS: AULAS DIGITAIS COMO MEIO DE APRENDIZAGEM ATIVA

Trabalhar com educação no século XXI impõe desafios, nunca foi fácil, talvez nunca seja. No entanto, em nossos tempos há elementos novos para tornar a tarefa do ensino-aprendizagem mais empolgante e, ao mesmo tempo, mais desafiadora. Um elemento central nesse universo de debates, embora haja muitos outros, é a internet. Ela é um instrumento vital no presente e se coloca como essencial em nossa prática cotidiana de ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado pela humanidade. É praticamente impossível pensar a vida em sociedade sem que a internet esteja presente neste início do terceiro milênio.

Como ferramenta dentro da sala de aula, a internet tem se mostrado cada vez mais presente. Independentemente de gostarmos ou não, ela veio para ficar e mudar os modos e metodologias pelas quais ensinamos às novas gerações. Afinal, não temos como impedir o avanço das tecnologias digitais no ambiente escolar. No entanto, como já foi dito, há desafios no esforço de adequar uma rotina escolar tradicional às inovações digitais. Os desafios podem ser de ordem operacional, pois é uma tecnologia inovadora, mas também de ordem teórica: como ensinar usando a Web? Por quais caminhos seguir? Realmente, não há respostas simples para estas e outras perguntas. Muito menos queremos propor soluções mágicas ou resolver problemas demasiadamente complexos, mas sim apresentar alternativas que possam facilitar o trabalho do professor em sala de aula.

Trabalhando com alunos da rede pública, na disciplina de História, percebi que há um distanciamento em relação às aulas, o qual pode ser explicado por vários fatores: desinteresse, falta de perspectiva na vida, exemplos de pais e responsáveis igualmente sem perspectivas, condições sociais adversas, violência e, principalmente, a não identificação com os temas apresentados em sala. De fato, as metodologias inseridas nos currículos escolares para se trabalhar a História são muito limitadas, quiçá distantes, fora do contexto social dos alunos, gerando assim certa apatia. O desafio de ensinar por meio do passado já impõe suas próprias dificuldades. Falar de tempos e tradições distantes do dia a dia deles, aliado a metodologias que não se atualizaram com as novas tecnologias, torna o trabalho muito mais difícil.

De toda maneira, ao observar que a atenção dos alunos não se dispersa quando estão usando o celular ou quando se atrai a atenção deles utilizando mídias nas aulas, como por exemplo, filmes, percebi uma possibilidade de otimizar o uso dessas tecnologias para o ensino de História. Evidentemente, não sou a primeira e única professora a utilizar as mídias para o ensino numa perspectiva positiva, vários colegas já o fazem há muito mais tempo e com bastante êxito. No entanto, gostaria de analisar em sentido específica, como canais digitais, do YouTube e interface como o Google Meet em particular, podem ser úteis para o ensino de História. Hoje em dia, não faltam canais que possibilitam ao aluno acessar temas em História, seja para auxiliá-los nas aulas, ou mesmo por curiosidade. Mas a análise deste trabalho não se restringirá somente aos canais de YouTube e sua produção, pretende-se avaliar, principalmente, como os alunos se apropriam de seus conteúdos. Igualmente, se eles facilitam ou confundem o entendimento a respeito de temas que foram estudados no ambiente escolar, bem como a partir de quais referências os discentes conseguem compreender a História e nas possíveis sinergias entre a História escolar e a História Pública digital.

Os tempos atuais trazem consigo desafios e questões importantes a serem pensadas e discutidas. Entre esses questionamentos da contemporaneidade, resta o papel da ciência e sua contribuição na busca de respostas à crescente procura de soluções para os problemas da atualidade. Conflitos étnicos, tensões sociais, pandemias, problemas climáticos, validade versus verdade são alguns destes problemas. Neste sentido, qual o papel da História e do profissional de História em explicar tais crises? Mais além: qual o papel social do aprendizado da História na escola? Seus usos práticos e racionais?

Ao refletir sobre minha experiência docente, fica evidente a relação entre o distanciamento dos alunos e os fatores sociais mencionados. Durante minha atuação em escolas públicas, principalmente no contato inicial com a sala de aula no PET História e posteriormente no Assentamento Oziel Pereira, vivenciei de perto a realidade de alunos cujas condições socioeconômicas adversas e a falta de perspectiva influenciavam diretamente seu engajamento nas aulas de História. Assim como descrito no trecho, o desinteresse, a violência, e a não identificação com os temas apresentados em sala de aula são desafios constantes. Os alunos muitas vezes não conseguem estabelecer conexões entre o conteúdo curricular, que parece distante de sua vivência, e suas realidades diárias, o que acentua essa apatia.

Esse afastamento pode ser parcialmente explicado pelo fato de que as metodologias tradicionais ainda prevalecem nos currículos escolares, sem considerar adequadamente o contexto social dos estudantes. Nos meus primeiros momentos como professor, percebi essa limitação ao tentar trabalhar a História de forma que fizesse sentido para eles. O uso de materiais didáticos convencionais, muitas vezes desvinculados de suas vivências, era insuficiente para estimular a curiosidade e o envolvimento.

No entanto, à medida que passei a incorporar recursos tecnológicos, principalmente com o uso de mídias e plataformas digitais, percebi uma transformação no comportamento dos alunos. O uso do celular, em vez de ser apenas uma distração, tornou-se uma ferramenta útil quando bem direcionada. Ao introduzir filmes, vídeos e outros conteúdos audiovisuais, como canais do YouTube, foi possível captar a atenção de alunos que antes estavam desinteressados. Isso se conecta diretamente com o que é discutido no trecho, sobre a eficácia das mídias digitais no ensino da História.

No contexto da Educação do Campo, onde ministrei aulas em um assentamento rural, os desafios eram ainda maiores. A falta de acesso a tecnologias e a necessidade de improvisação material agravavam o distanciamento entre o conteúdo e a realidade dos estudantes. Mesmo assim, percebi que quando conseguimos inserir recursos audiovisuais e debates contextualizados sobre a realidade agrária e rural, os alunos se envolviam mais. A análise proposta no trecho sobre o uso do YouTube e Google Meet para o ensino de História reflete essa mesma constatação: os alunos estão mais familiarizados com as novas tecnologias e, quando esses recursos são utilizados de forma crítica e planejada, podem servir como pontes entre o conteúdo acadêmico e as vivências dos discentes.

No entanto, a questão levantada sobre o papel da História e do professor de História vai além do uso das tecnologias. O desafio reside em como utilizar esses recursos para criar uma ponte significativa entre o conhecimento histórico e os problemas contemporâneos enfrentados pelos alunos, como conflitos étnicos, pandemias e questões sociais. Ensinar História hoje implica não apenas transmitir fatos do passado, mas ajudar os estudantes a entenderem como esses fatos se relacionam com a realidade atual e como podem contribuir para a resolução de crises globais. A função do professor, portanto, é mediar esse processo, garantindo que os conteúdos digitais e as tecnologias não substituam o aprendizado crítico, mas o complementem.

Assim, o papel social do aprendizado de História na escola deve ser ampliado para além da sala de aula tradicional. O ensino de História deve oferecer aos alunos ferramentas para analisar criticamente o presente, entender suas raízes históricas e, principalmente, identificar-se como agentes capazes de intervir em sua realidade. As novas tecnologias podem ser um poderoso aliado nesse processo, desde que usadas de forma consciente, contextualizada e crítica.

A pesquisadora Sônia Wanderley (2020) discute algumas dessas questões, procurando demonstrar que o conhecimento histórico construído por meio do ensino de História deve ter como um de seus objetivos uma educação humanista, fruto da função pública do conhecimento histórico. Nos tempos atuais, principalmente por meio da internet, muito se questiona em torno de narrativas históricas, atores de diferentes matizes sociais, com intenções duvidosas que se colocam em posição de autoridade para contestar e rejeitar explicações consensuais entre os profissionais de História já há muito tempo. Pior do que isso, propõem outras formas de narrativas, criando o que chamamos de revisionismo histórico, sem critérios, sem diálogo com o contraditório, mas muito enviesadas.

As ciências como um todo, incluindo-se as ciências sociais, acabam não sendo muito eficazes na tarefa de dirimir esses discursos paralelos carregados de interpretações perigosas sobre o conhecimento histórico. Em parte, um dos motivos pode ser o caráter complexo e muitas vezes divergente das explicações científicas. Não que isso seja ruim, é da natureza da ciência essa autocrítica e incompletude nas explicações e definições. O problema consiste no embate dessas questões metodológicas com o senso comum, mais simples e que busca respostas imediatas, curtas, certas e rápidas (WANDERLEY, 2020, p.1).

Partindo desses pressupostos e de como tudo isso valida e influencia as narrativas do aprendizado histórico escolar, a pesquisadora levanta questões a serem respondidas como, por exemplo: qual a importância da História ensinada nas escolas na vida prática dos alunos? Como fazer com que o ensino de História na escola tenha maior importância e seja mais significativo do que o senso comum e as distorções das narrativas históricas revisionistas? E, por fim, o que se espera como um diferencial no aprendizado escolar de História? Uma das hipóteses que seria pensada, a partir do próprio ensino de História escolar, de suas singularidades, a partir da noção de cultura histórica, seria um elo entre o conhecimento

científico e o senso comum. Neste sentido, pensar a História escolar voltada para a vida prática do aluno, é também uma forma de manifestação da História Pública (WANDERLEY, 2020, p. 2)

4.1 NATIVOS E IMIGRANTES DIGITAIS

O conceito de Marc Prensky sobre as diferentes gerações e como elas operacionalizam a informação digital por meio de ferramentas comuns ganhou bastante notoriedade, apesar de suas claras limitações. Sua discussão aborda o descompasso na organização do pensamento entre pessoas que nasceram durante a transição de um mundo analógico para um mundo digital, e as novas gerações, que já nasceram em um contexto totalmente informatizado.

Pensando no ensino, Prensky explora os processos, dilemas e conflitos entre professores que não se atualizaram no mundo digital e alunos que estão cansados das formas tradicionais de ensino. Ele argumenta que os imigrantes digitais, como ele mesmo descreve, primeiro praticam a utilização das ferramentas digitais para, em seguida, compreendê-las. Em contraste, os nativos digitais já possuem uma familiaridade inata com essas tecnologias, o que os torna mais adaptáveis e confortáveis no uso de novas ferramentas digitais desde cedo.

Essa diferença gera um desafio significativo no ambiente educacional, onde a integração de tecnologias digitais pode ser vista como uma oportunidade para engajar mais efetivamente os alunos, mas também como uma barreira para aqueles que ainda estão se adaptando a essas mudanças.

> Relativamente a este último, devemos afirmar que, como qualquer imigrante, aprendemos – cada um ao nosso ritmo – a adaptarmo-nos ao meio, mas mantendo sempre uma certa ligação (a que chamo “sotaque”) com o passado. (...) nossosalunos pensam e processam informações de maneira significativamente diferente de seus predecessores. (PRENSKY. 2010).

A citação de Marc Prensky (2010) oferece uma metáfora poderosa para entender a adaptação das gerações ao mundo digital. Prensky sugere que, assim como qualquer imigrante, as gerações mais velhas aprendem a se adaptar ao novo meio digital, mas mantêm uma certa ligação com o passado, um “sotaque” que reflete suas origens analógicas. Essa

reflexão nos leva a considerar as implicações dessa transição para a educação e o processo de ensino-aprendizagem.

Prensky descreve a adaptação ao meio digital como um processo individual, onde cada pessoa aprende no seu próprio ritmo. Esse "sotaque" digital pode ser visto como as práticas e hábitos analógicos que persistem, mesmo quando se utiliza a tecnologia digital. Por exemplo, um professor que prefere imprimir documentos para revisão, apesar de ter acesso a ferramentas digitais para esse fim, demonstra essa ligação com o passado. Esse “sotaque” não é necessariamente uma limitação, mas uma característica distintiva que pode influenciar a forma como a tecnologia é utilizada e integrada na prática pedagógica.

O autor também destaca que os alunos de hoje pensam e processam informações de maneira significativamente diferente de seus predecessores. Nascidos em um mundo repleto de tecnologias digitais, eles desenvolvem habilidades e expectativas diferentes em relação ao aprendizado. Os nativos digitais estão acostumados a um fluxo constante de informações e a multitarefas, o que pode influenciar sua capacidade de concentração e a forma como interagem com o conteúdo educacional.

Essa diferença na maneira de processar informações cria um desafio significativo para os educadores. É necessário reconhecer que métodos tradicionais de ensino podem não ser tão eficazes com os alunos contemporâneos. Professores que não se atualizaram tecnologicamente podem encontrar dificuldades para engajar seus alunos, que estão acostumados a um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo. Por outro lado, essa situação oferece uma oportunidade para inovar e explorar novas metodologias que incorporem ferramentas digitais, tornando o aprendizado mais relevante e motivador para os estudantes.

A adaptação ao meio digital não deve significar o abandono completo das práticas tradicionais. O “sotaque” analógico pode ser uma ponte valiosa que conecta o melhor dos dois mundos. Professores podem usar sua experiência e métodos comprovados, enquanto incorporam novas tecnologias para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, uma aula de história pode ser tradicionalmente baseada em textos e discussões, mas pode ser enriquecida com vídeos, realidade aumentada e recursos interativos online que capturam a atenção dos alunos e aprofundam seu entendimento.

Podemos também considerar que a interpretação de Marc Prensky sobre as gerações digitais pode ser considerada dicotômica, mas oferece insights valiosos sobre como nativos e imigrantes digitais lidam com informações e tecnologia. Em linhas gerais, os nativos digitais preferem operar com informações de forma rápida, são adeptos da multitarefa no mundo virtual, preferem textos e gráficos, pesquisam de forma aleatória e trabalham eficientemente com a internet. Essa familiaridade com a tecnologia lhes proporciona satisfação, pois percebem que estão progredindo em suas atividades. Em contraste, os imigrantes digitais não valorizam suficientemente esse modo de operar, têm receio de se aprofundar no mundo digital e se adaptam mais lentamente às novas tecnologias

O descompasso entre nativos e imigrantes digitais tem implicações profundas e multifacetadas na educação contemporânea. Nativos digitais, aqueles que cresceram imersos em tecnologia, operam com informações de forma rápida e são adeptos da multitarefa no ambiente virtual. Preferem conteúdos visuais e interativos, como vídeos e infográficos, e realizam pesquisas de forma não-linear, saltando de um link para outro de maneira aleatória. Esta familiaridade com a tecnologia não apenas os motiva, mas também lhes proporciona um senso de progresso ao operarem dentro dessas plataformas. Em contrapartida, os imigrantes digitais, que adotaram a tecnologia mais tarde na vida, tendem a abordar a digitalização com maior cautela e adaptam-se a ela de forma mais lenta. Eles valorizam métodos de ensino tradicionais, como leituras impressas e aulas expositivas, e muitas vezes enfrentam desafios em compreender e utilizar plenamente as ferramentas digitais.

Essa diferença de abordagem gera um descompasso significativo no ambiente educacional. Professores imigrantes digitais que não dominam a "linguagem digital" frequentemente encontram dificuldades para se comunicar eficazmente com seus alunos nativos digitais. A insistência em métodos tradicionais pode desmotivar os alunos, que acham essas abordagens entediantes e descontextualizadas de suas experiências diárias. Este desinteresse dos alunos é uma manifestação clara do descompasso, evidenciando a necessidade de atualização das metodologias de ensino para incluir ferramentas digitais capazes de capturar a atenção dos estudantes.

Além disso, a desigualdade no acesso à tecnologia é um problema que exacerba ainda mais o descompasso. Nem todos os alunos têm acesso igual a dispositivos digitais e à internet, o que pode aprofundar as disparidades de aprendizado. Enquanto alguns alunos dominam as ferramentas digitais com facilidade, outros precisam de suporte adicional para utilizá-las de maneira eficaz. Esta disparidade exige que as instituições de ensino adotem estratégias inclusivas para garantir que todos os alunos, independentemente de suas origens socioeconômicas, possam se beneficiar do ensino digital.

A adaptação curricular é outra área impactada pelo descompasso. Sistemas educacionais que não flexibilizam seus currículos para integrar tecnologias digitais correm o risco de se tornarem irrelevantes. A incorporação de tecnologias emergentes, como realidade aumentada, inteligência artificial e plataformas de aprendizado *online*, pode enriquecer o currículo e tornar a aprendizagem mais relevante e engajante. No entanto, essa integração deve ser feita de maneira cuidadosa e reflexiva, garantindo que as novas metodologias atendam às diversas preferências de aprendizagem dos alunos.

Para mitigar os impactos do descompasso, é crucial investir na formação continuada de professores, capacitando-os para se familiarizarem com novas tecnologias e metodologias de ensino digital. Além disso, a criação de ambientes de aprendizagem híbridos, que combinam métodos tradicionais com abordagens digitais, pode atender às diversas necessidades dos alunos. Garantir acesso universal à tecnologia, oferecendo suporte técnico e tutoriais, também é essencial para que todos os alunos possam utilizar eficazmente as novas ferramentas.

Promover o aprendizado ativo, através de métodos que envolvam os alunos de maneira significativa, como projetos colaborativos e aprendizagem baseada em problemas, pode aumentar o engajamento e a motivação. Implementar sistemas de feedback contínuo permite ajustar as metodologias conforme as necessidades dos alunos, garantindo um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e inclusivo.

As mudanças comportamentais e experiências digitais decorrentes da imersão tecnológica contemporânea têm moldado profundamente a maneira como indivíduos interagem, aprendem e se comportam. Este fenômeno, observado principalmente nas gerações mais jovens, comumente referidas como nativos digitais, tem várias dimensões que merecem atenção.

Uma das mudanças mais notáveis é a rapidez com que os nativos digitais operam e processam informações. Acostumados a um fluxo constante de dados e comunicação instantânea, eles tendem a preferir um ritmo acelerado em quase todas as atividades, desde o consumo de mídia até a realização de tarefas acadêmicas. Essa rapidez está diretamente ligada à capacidade de multitarefa. Jovens hoje são frequentemente vistos alternando entre diversas atividades simultaneamente, como estudar enquanto assistem a vídeos, escutam música e participam de conversas em redes sociais[32].

Outra mudança significativa é a preferência por conteúdos visuais e interativos. Ao contrário das gerações anteriores, que eram mais propensas a aprender através de textos extensos e métodos lineares, os nativos digitais mostram uma clara inclinação para gráficos, vídeos e outros elementos visuais. Esta preferência se reflete em plataformas populares como YouTube, Instagram e TikTok, onde a informação é transmitida de maneira rápida e visualmente atraente. Este modo de consumo de informação não apenas se alinha com a forma como eles estão acostumados a interagir online, mas também mantém seu interesse e engajamento, tornando o aprendizado mais prazeroso e menos tedioso.

A abordagem não-linear à pesquisa e aprendizado é outra característica distintiva das experiências digitais. Nativos digitais tendem a explorar informações de forma aleatória, saltando de um link para outro em um processo de descoberta mais exploratório. Este método pode levar a uma gama mais ampla de conhecimento e a conexões inesperadas entre tópicos,

---

[32] Embora essa habilidade de realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo possa parecer vantajosa, há preocupações sobre a qualidade do foco e a profundidade do aprendizado que essa abordagem pode comprometer, como já mencionado no capítulo dois.

mas também pode resultar em uma compreensão superficial se a exploração não for direcionada de forma eficaz. A habilidade de navegar por vastos repositórios de informações, como a internet, exige habilidades críticas para discernir a qualidade e a relevância das fontes, algo que nem todos os nativos digitais possuem em igual medida.

A satisfação e motivação encontradas no uso de ferramentas digitais são aspectos importantes das experiências digitais. Para os nativos digitais, a internet e outras tecnologias representam não apenas ferramentas de aprendizado, mas também meios de socialização e entretenimento. Este entrelaçamento de funções faz com que as tecnologias digitais sejam vistas de forma positiva e desejável. Quando métodos educacionais incorporam essas tecnologias de maneira eficaz, os alunos se sentem mais engajados e motivados. Isso contrasta fortemente com métodos tradicionais de ensino, que muitas vezes são percebidos como obsoletos e desestimulantes.

No entanto, é crucial reconhecer que a familiaridade com a tecnologia não é uniforme entre todos os nativos digitais. A proficiência em utilizar ferramentas digitais varia amplamente, influenciada por fatores como acesso socioeconômico, qualidade da educação recebida e suporte familiar. Portanto, não é correto assumir que todos os jovens são igualmente hábeis em todas as formas de tecnologia digital. Esta diversidade de competências implica que as estratégias educacionais devem ser adaptativas e inclusivas, considerando as diferentes necessidades e níveis de habilidade dos alunos.

Em contrapartida, os imigrantes digitais, que adotaram a tecnologia mais tarde na vida, geralmente enfrentam desafios maiores em adaptar-se ao ritmo acelerado e às novas metodologias de aprendizado digital. A sua abordagem mais sequencial e tradicional pode entrar em conflito com as expectativas dos nativos digitais, gerando um descompasso no ambiente educacional. Este descompasso pode levar a dificuldades de comunicação e a uma desconexão entre professores e alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem menos eficaz.

Para mitigar os impactos deste descompasso, é essencial investir na formação continuada dos professores, capacitando-os para utilizar e integrar tecnologias digitais de maneira eficaz em suas metodologias de ensino. Além disso, a criação de ambientes de aprendizagem híbridos, que combinem métodos tradicionais e digitais, pode atender melhor às necessidades de todos os alunos.

As mudanças comportamentais e experiências digitais têm transformado profundamente a maneira como as novas gerações aprendem e interagem com o mundo. A velocidade, a preferência por conteúdos visuais e interativos, e a abordagem não-linear à pesquisa são características que definem os nativos digitais. Para a educação, isso significa a necessidade de adaptar metodologias e estratégias para engajar efetivamente esses alunos, reconhecendo ao mesmo tempo a diversidade de competências digitais e a importância de um acesso inclusivo à tecnologia.

O conceito de Marc Prensky sobre "nativos digitais" e "imigrantes digitais" trouxe valiosas contribuições para a compreensão das mudanças no ambiente educacional, ao mesmo tempo em que apresenta algumas limitações que merecem análise crítica.

Primeiramente, a ideia de Prensky ajudou a reconhecer e a articular as profundas mudanças provocadas pela revolução digital no modo como as novas gerações interagem com a informação e o aprendizado. Ele introduziu a noção de que os nativos digitais, ou seja, aqueles que cresceram imersos em tecnologia desde a infância, têm formas distintas de processar informações e de engajar com o conteúdo educacional. Essa perspectiva trouxe uma nova luz sobre a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas para melhor atender às características e preferências desses alunos, como a preferência por métodos interativos e visuais, em contraste com os métodos tradicionais mais lineares e textuais.

Além disso, Prensky estimulou a inovação pedagógica ao sugerir que a educação deve evoluir para incorporar ferramentas digitais e metodologias que estejam alinhadas com o modo como os nativos digitais interagem com a tecnologia. Isso levou a um aumento na integração de tecnologias educacionais, como o uso de mídias digitais e plataformas online, que podem tornar o aprendizado mais envolvente e relevante para os alunos. A ênfase de Prensky na adaptação do ensino para as necessidades digitais também contribuiu para a

discussão sobre a importância da formação contínua dos professores, ajudando a conscientizar sobre a necessidade de desenvolvimento profissional para acompanhar as mudanças tecnológicas.

Outro ponto importante é que o conceito levantou a questão da inclusão digital. Ao destacar as diferenças entre nativos e imigrantes digitais, Prensky chamou a atenção para a necessidade de garantir que todos os alunos, independentemente de sua origem ou condição socioeconômica, tenham acesso equitativo às ferramentas e recursos digitais. Essa consideração ajudou a promover debates sobre a equidade no acesso à tecnologia e a importância de superar as barreiras tecnológicas que podem impactar o aprendizado.

No entanto, o conceito de Prensky também apresenta várias limitações. Uma das principais críticas é a dicotomia simplista entre nativos e imigrantes digitais. Essa divisão pode ser excessivamente redutora, não refletindo a complexidade das experiências individuais com a tecnologia. Nem todos os nativos digitais têm o mesmo nível de proficiência ou interesse em ferramentas digitais, e muitos imigrantes digitais podem ser bastante hábeis no uso de tecnologias modernas. Essa simplificação pode levar a uma compreensão imprecisa das habilidades e das necessidades reais dos alunos e professores.

Além disso, o conceito não leva plenamente em consideração as variações socioeconômicas e culturais que influenciam a forma como indivíduos de diferentes gerações interagem com a tecnologia. O acesso a recursos tecnológicos e a formação em habilidades digitais pode variar amplamente, mesmo dentro de um grupo geracional, o que pode afetar a forma como a tecnologia é utilizada e integrada no aprendizado. A falta de consideração dessas variáveis pode resultar em soluções pedagógicas que não atendem adequadamente a todas as necessidades dos alunos.

A rápida evolução da tecnologia desde a formulação do conceito também é uma limitação importante. As tecnologias digitais evoluem constantemente, e novas ferramentas e

plataformas emergem com frequência. O conceito de Prensky, desenvolvido no início dos anos 2000, pode não capturar completamente as dinâmicas atuais do ambiente digital e as novas formas de interação que surgiram desde então. Isso pode tornar o conceito menos relevante à medida que a tecnologia continua a avançar e a modificar as formas de aprendizado e comunicação.

Outra limitação é a falta de uma análise detalhada sobre como superar as barreiras para a implementação das mudanças pedagógicas propostas por Prensky. Embora ele tenha destacado a importância de adaptar o ensino às características dos nativos digitais, não abordou suficientemente as dificuldades que os professores imigrantes digitais podem enfrentar ao tentar integrar tecnologias em suas práticas pedagógicas. A resistência à mudança e a falta de recursos podem ser desafios significativos que precisam ser abordados para implementar efetivamente as inovações sugeridas.

Enquanto o conceito de Marc Prensky trouxe importantes contribuições para a compreensão das mudanças no ambiente educacional e incentivou a inovação pedagógica, ele também apresenta limitações significativas. A dicotomia simplista, a falta de consideração das variações individuais e socioeconômicas, a rápida evolução tecnológica e os desafios na implementação prática são aspectos que necessitam de análise crítica e refinamento contínuo. A compreensão dessas contribuições e limitações é crucial para desenvolver estratégias educacionais mais eficazes e inclusivas que atendam às necessidades de todos os alunos no contexto digital atual.

Carvalho (2016) oferece uma análise crítica do conceito de "nativos digitais" e "imigrantes digitais" proposto por Marc Prensky, trazendo reflexões que ampliam e aprofundam a compreensão das dinâmicas educacionais em um contexto digital. Carvalho questiona algumas das premissas centrais de Prensky e propõe uma visão mais nuançada das diferenças geracionais em relação à tecnologia.

Uma das principais críticas de Carvalho refere-se à simplificação excessiva do conceito de Prensky. Enquanto Prensky divide a população em duas categorias amplas, Carvalho argumenta que essa abordagem ignora a complexidade e a diversidade dentro de

cada grupo. Por exemplo, nem todos os nativos digitais são homogêneos em suas habilidades e conhecimentos tecnológicos. A ideia de que todos os indivíduos nascidos na era digital são igualmente proficientes e confortáveis com a tecnologia é questionada por Carvalho, que sugere que fatores como acesso a recursos, educação e experiências individuais podem criar variações significativas dentro desse grupo.

Carvalho também critica a perspectiva de Prensky por não considerar adequadamente as dimensões socioeconômicas e culturais que influenciam o uso da tecnologia. O conceito de Prensky, formulado em um contexto predominantemente industrializado e rico como o dos Estados Unidos, pode não refletir a realidade de sociedades com diferentes níveis de desenvolvimento e acesso a recursos tecnológicos. Carvalho argumenta que as análises de Prensky podem ser limitadas quando aplicadas a contextos diversos, onde as disparidades no acesso à tecnologia e nas oportunidades de aprendizado digital são mais acentuadas.

Outra crítica importante levantada por ele é a visão monolítica dos nativos digitais apresentada por Prensky. Carvalho aponta que o conceito de Prensky trata os nativos digitais como um bloco uniforme, sem levar em conta as diferenças dentro desse grupo, como a evolução dos padrões de uso da tecnologia ao longo do tempo. Por exemplo, as gerações mais recentes de nativos digitais, nascidos após os anos 2000, têm preferências e comportamentos diferentes em relação às tecnologias digitais comparados aos que nasceram nas décadas anteriores. Carvalho sugere que o conceito de Prensky não captura essas nuances e a evolução contínua das práticas digitais.

Carvalho também destaca a necessidade de uma análise mais detalhada sobre como a tecnologia é integrada no processo educativo e como isso afeta tanto os alunos quanto os professores. Ele sugere que o conceito de Prensky pode ser um ponto de partida útil, mas que é essencial ir além dessa análise inicial para compreender melhor como a tecnologia pode ser utilizada para melhorar o ensino e a aprendizagem. A reflexão de Carvalho propõe uma abordagem mais crítica e contextualizada, que considere as especificidades de diferentes grupos e contextos ao explorar a relação entre tecnologia e educação.

A proposta trazida pelo autor sobre o conceito de Marc Prensky oferece uma perspectiva mais complexa e detalhada sobre as diferenças digitais entre gerações. Carvalho

questiona a dicotomia simplista e as generalizações do conceito de Prensky, destacando a necessidade de considerar a diversidade individual, as variações socioeconômicas e culturais, e a evolução das práticas digitais. Suas análises incentivam uma abordagem mais crítica e contextualizada, que pode contribuir para uma compreensão mais profunda e prática da integração da tecnologia na educação.

4.2 HISTÓRIAS PÚBLICAS: INTERAÇÕES E PÚBLICOS

Nicolazzi (2019) explora a complexa relação entre o historiador e seus públicos, tentando entender quem são esses públicos e como eles interagem com as histórias que são contadas. Nicolazzi analisa principalmente o campo da recepção das narrativas históricas e como elas podem ou não influenciar seus ouvintes. Ele também aborda a relevância das mídias digitais e a emergência da História Pública como uma nova forma de fazer história.

O autor inicia sua reflexão recuando até a Grécia do século V a.C., onde a figura do historiador estava mais próxima dos poetas. Na Antiguidade, e mesmo durante parte do período Moderno, os historiadores não formavam um grupo profissional claramente definido. Havia um caminho ainda a ser trilhado para distinguir os historiadores dos poetas, uma distinção que começava a ser formulada com Aristóteles e sua poética, que via a história como um discurso sobre o particular. No século II, Políbio reviu essa ideia, considerando a história como algo universal.

Nicolazzi destaca que o público do historiador não é passivo nem acrítico. Em vez disso, o público filtra e julga as histórias que recebe, decidindo quais são consideradas credíveis. A recepção, portanto, é mediada por diversos filtros e juízos de valor que variam entre os ouvintes.

A produção de um discurso histórico legítimo não se relaciona apenas com o rigor metodológico do historiador ou com a veracidade dos documentos e narrativas, mas também com a forma como o discurso é recebido, apropriado e interpretado pelo público. Isso levanta um questionamento crucial: como garantir a legitimidade do discurso histórico e sua aceitação

pelo público, dado o descompasso temporal entre o historiador e seu público, que muitas vezes não viveu os eventos narrados?

A consideração de Charles-Olivier Carbonell, feita há duas décadas, de que "a musa do historiador tem cem faces" (Carbonell, 1982, p. 13), é evocada por Nicolazzi para sugerir que essas faces mudaram com o tempo e devem ser contempladas sob uma perspectiva histórica.

Carvalho (2016) sugere que, apesar das contribuições de Nicolazzi, há a necessidade de um esforço teórico maior para compreender essas dificuldades. O autor recorre a Gérard Lenclud (antropólogo) e François Hartog (historiador) para sugerir a análise da história dentro de diferentes regimes historiográficos, que poderiam explicar as relações distintas entre historiadores e seus públicos. Hartog, em particular, oferece a ideia de regimes de historicidade como formas específicas de experiências temporais que influenciam como o passado é abordado pelo presente.

Os regimes de historicidade referem-se a amplos parâmetros dentro dos quais a historiografia produz suas análises históricas. Nicolazzi identifica três regimes historiográficos no contexto moderno: o acadêmico, o escolar e o da História Pública. Cada um desses regimes atende a demandas e contextos diferentes, refletindo maneiras variadas de escrever, ouvir e interpretar a história. No entanto, Nicolazzi deixa a questão da recepção pelo público aberta, sugerindo que é um campo a ser explorado em futuras pesquisas.

A credibilidade e aceitação do relato histórico também podem depender de uma retórica historiográfica específica que ajude a legitimar o saber histórico e convencer o público. A aceitação do discurso histórico pelo leitor é um processo de recepção que pode criar ou não crença na legitimidade do relato.

Finalmente, embora seja evidente que a produção histórica só faz sentido se houver um público para ela, é fundamental questionar as condições e maneiras pelas quais essa história é produzida e interpretada. O debate sobre o papel do público na história tem ganhado importância significativa tanto na historiografia acadêmica quanto fora dela.

4.3 HISTÓRIA PÚBLICA: CONSTRUINDO A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Há alguns anos, Sara Albieri (2011) refletiu sobre a natureza multifacetada da História Pública, destacando que ela pode ser abordada de diversas maneiras, evidenciando-se como um campo abrangente da historiografia contemporânea. Ela aponta, entre outros aspectos, a abertura recente dos arquivos militares e policiais no Brasil como exemplo das ricas e variadas possibilidades oferecidas pela História Pública.

A História Pública se revela uma ferramenta valiosa para os direitos humanos, dado o interesse que os arquivos da ditadura despertam na sociedade, e para os movimentos sociais, contribuindo para a luta por direitos civis e reparações históricas. Essa dinâmica gera, por um lado, engajamento e entusiasmo, e por outro, resistência e negação. A escrita da História Pública, entretanto, não é mais uma exclusividade dos historiadores profissionais.

Outro aspecto importante da História Pública é a abertura de arquivos pessoais. Muitas pessoas, que se tornaram notáveis por algum feito ou contribuição, têm seus arquivos pessoais considerados relevantes para a pesquisa histórica. Esse interesse pode surgir tanto de pesquisadores que buscam reafirmar a importância dessas figuras quanto daqueles críticos da imagem historicamente construída delas (ALBIERI, 2011, p. 20).

Ademais, a História Pública pode ser compreendida dentro de uma perspectiva de "educação histórica" ou divulgação científica. Os educadores não apenas buscam despertar o interesse dos alunos pela História, mas também questionam que tipo de História deve ser ensinada. No campo da História escolar, os livros didáticos são uma fonte de preocupação para os professores. Esses livros, em sua produção ao longo dos anos, dialogam com a historiografia de forma irregular, apresentando desde perspectivas tradicionalistas, centradas em grandes figuras e eventos, até enfoques mais recentes que valorizam pessoas comuns e suas culturas (ALBIERI, 2011, p. 20).

Albieri também aborda o conceito de “lugares de memória”, termo emprestado de Pierre Nora, que se refere a museus, monumentos e sítios arqueológicos, os quais são objetos de políticas de preservação e restauração. Esses lugares visam proporcionar um acesso mais amplo à história para o público em geral, não especializado, e têm ganhado relevância na forma como a História é apresentada à população. No entanto, também podem gerar tensões,

como a retirada ou destruição de monumentos considerados controversos (ALBIERI, 2011, p. 21).

A divulgação científica, por sua vez, inclui documentários, exposições em museus e projetos como a Wikipédia. Dependendo da curadoria e do autor, esses recursos podem ser mais ou menos criteriosos em suas escolhas. Filmes históricos, romances e histórias em quadrinhos ambientadas historicamente podem fornecer acesso a informações históricas para um público amplo e diversificado, embora não sejam necessariamente vinculados à História Pública (ALBIERI, 2011, p. 21).

A amplitude e diversidade da História Pública podem trazer problemas, como a percepção controversa de que conteúdos históricos contidos em livros didáticos ou em produções ficcionais possuem uma verdade histórica intrínseca. O debate entre memória e História é um reflexo desse problema. Certas produções, mais voltadas para o entretenimento, podem omitir ou exagerar informações, influenciando a compreensão histórica do público (ALBIERI, 2011).

A Academia deve interagir mais com a divulgação científica. Existe um preconceito com o termo "divulgação científica" nas Ciências Humanas, embora seja valorizado nas Ciências Naturais e Exatas. Assim como Carl Sagan e Stephen Jay Gould fizeram nas Ciências Naturais, é essencial que a história também dialogue com seus divulgadores para alcançar um público mais amplo (ALBIERI, 2011, p. 23).

Luis Fernando Cerri afirma que a consciência histórica vai além de concepções teóricas, políticas ou filosóficas, sendo um fenômeno humano que transcende a atuação do historiador e dos indivíduos comuns. A consciência histórica é também coletiva, formando-se a partir das interações sociais e culturais (CERRI, 2001, p. 96). A didática da História, como campo de pesquisa, analisa a elaboração e recepção da História, enquanto reflete sobre os processos cognitivos e a importância da história na formação da consciência histórica (BERGMANN, 1990, p. 30, 34).

No entanto, o pensamento histórico envolve mais do que a simples interpretação do passado; trata-se de uma reflexão sobre questões existenciais e o impacto das ações passadas no presente. A autoridade do historiador não deve ser considerada uma verdade absoluta sem

questionamento, e é necessário abordar a historiografia com um olhar crítico para evitar interpretações enviesadas, especialmente diante da liberdade criativa proporcionada pela internet (WINEBURG, 2019, p. 1).

Peter Lee (2003) destaca a empatia como um aspecto crucial para a compreensão do passado. Compreender o passado não significa apenas racionalizar como as pessoas de antigamente pensavam e viviam, mas desenvolver empatia com elas. Isso envolve compreender as motivações e ações dos agentes históricos, e como essas ações influenciaram a história, sem necessariamente compartilhar ou aceitar os valores do passado (LEE, 2001, p. 19-20).

4.4 HISTÓRIA PÚBLICA NA ERA DIGITAL

Serge Noiret (2015) explora a ideia emergente da História Pública Digital, abordando a “virada digital” — a transformação de um mundo analógico para o digital, mediado pela internet. Esta mudança exige que os historiadores adaptem suas abordagens no tratamento de documentos. Não há uma metodologia clara ou um novo paradigma definido para lidar com as fontes e documentos históricos de maneira inovadora, diferente das metodologias tradicionais. No entanto, as novas possibilidades apresentam desafios e questionamentos às práticas estabelecidas.

A História Digital alterou a maneira como os profissionais lidam com o acesso e armazenamento de dados históricos. O historiador é, portanto, chamado a inovar e reinterpretar suas metodologias no contexto digital, onde as informações circulam rapidamente e são acessadas por pessoas fora do campo acadêmico (NOIRET, 2015, p. 30).

Essas mudanças não devem ser vistas apenas como boas ou ruins, mas como necessárias em um mundo em constante evolução. A habilidade de usar computadores não faz do historiador um “historiador digital”, mas sim alguém que entende e se adapta às novas ferramentas e mudanças.

A era digital introduziu uma mudança cultural que permite ao historiador e a outros profissionais ajustar suas metodologias ao ambiente digital, formando o que Noiret chama de "humanidades digitais". Esse termo, criado em 2010 por Marin Dacos na The Humanities and

Technology Camp em Paris, refere-se à aplicação de tradições históricas e filosóficas às ferramentas digitais, oferecendo uma nova perspectiva sobre os dados históricos na era das redes e computadores (NOIRET, 2015, p. 31).

A História Digital, inserida no contexto das humanidades digitais, não se limita a uma nova forma de trabalhar com dados, mas representa uma transformação na maneira como o historiador interage com seu objeto de estudo, mudando os parâmetros da pesquisa. Apesar de alguns historiadores ainda não serem reconhecidos como especialistas digitais devido à falta de familiaridade com ferramentas digitais ou resistência à mudança, a influência digital já é profunda. Há um debate sobre se as metodologias tradicionais são adequadas para a nova realidade cultural provocada pela internet, que aumentou o acesso a documentos históricos (NOIRET, 2015, p. 33).

Desde 2004, com o advento da Web 2.0, surgiram novas formas de escrita online, como blogs, que promovem uma interação direta entre escritores e leitores e ampliam o acesso às fontes documentais. Este acesso, que antes era quase exclusivo para historiadores acadêmicos, agora está disponível para um público mais amplo (NOIRET, 2015, p. 34).

A História Digital organiza e disciplina a relação entre tecnologias da rede e a História como disciplina, facilitando o surgimento de historiadores públicos digitais, responsáveis por organizar e mediar narrativas na web. A Web 2.0 também possibilitou uma maior liberdade de pesquisa, além do controle acadêmico, permitindo que qualquer pessoa se dedique ao estudo do passado usando as ferramentas disponíveis online (NOIRET, 2015, p. 35).

A era digital trouxe novas oportunidades para o ensino de História, especialmente para a História Antiga, um período com lacunas significativas que exigem a colaboração de outras ciências auxiliares. No entanto, o uso distorcido da Antiguidade em filmes e outras mídias pode confundir fatos históricos com mitologia, comprometendo a compreensão precisa desse período crucial.

Pesquisadores como Guilherme Moerbeck e Thaís Rocha discutem como a História Pública pode ser utilizada para ensinar sobre a Antiguidade. Eles questionam até que ponto a História Antiga pode ser abordada por meio da História Pública e como refletir e ensinar sobre ela no contexto brasileiro (MOERBECK e ROCHA, 2021, p. 2).

A História Pública permite explorar diversas interpretações da História, mas é crucial compreendê-la adequadamente. A História Pública não é acadêmica, científica ou escolar; é a História aplicada ao presente, comunicada a um público mais amplo. Exemplos incluem filmes históricos e romances históricos, que, embora possam ter anacronismos, se aproximam mais da divulgação científica do que da História Pública propriamente dita (MOERBECK e ROCHA, 2021, p. 4-5).

Desde a década de 1970, a História Pública tem sido utilizada para investigar uma variedade de temas, incluindo a história de corporações, lutas comunitárias e patrimônios públicos. A era digital intensificou o consumo dessas narrativas, mas não democratizou completamente o acesso, devido a barreiras geopolíticas e econômicas (MOERBECK e ROCHA, 2021, p. 6).

Embora a tecnologia tenha facilitado o estudo da História, ela não substitui o rigor analítico da disciplina. Em vez disso, as ferramentas digitais permitiram uma reflexão mais profunda sobre o conteúdo histórico, tornando o trabalho do historiador mais produtivo, apesar das dificuldades técnicas (MOERBECK e ROCHA, 2021, p. 7).

A Internet 2.0 também abriu espaço para a atuação de outros atores sociais na produção de conhecimento histórico, como youtubers, que ampliam o alcance da História Pública. A variedade de ferramentas digitais, incluindo memes, pode ser usada para formar uma consciência histórica crítica, embora os memes por si só não sejam suficientes para o ensino da História (MOERBECK e ROCHA, 2021, p. 8; ABREU, 2020, p. 21-25).

Portanto, podemos perceber como o ensino de História pode se beneficiar das ferramentas e meios digitais para promover uma consciência histórica crítica nos alunos, mostrando que a História é uma disciplina viva e dinâmica, refletida constantemente nas plataformas digitais.

> Embora seja utilizada em algumas áreasdas Ciências Humanas e Sociais paraapoiar reflexões sobre comportaentos e atitudes de determinados grupos e delinea rperfis, é sabida a impossibilidade de generalização e de estabelecer um padrão de representação e conduta dos sujeitos, uma vez que, os mesmos só podem ser comprometidos no contexto da sociedade em que estão inseridos, e esse, é apreendido de maneira própria. (RANGEL, 2020).

A teoria das gerações, cujas raízes remontam a August Comte e Wilhelm Dilthey e que delimita uma faixa etária média de cerca de 30 anos entre as gerações, baseia-se em dois alicerces principais: o tempo e as relações sociais. Os vínculos entre indivíduos que conectam uma geração à outra influenciam os comportamentos das gerações, levando em conta as influências dos momentos históricos em que esses indivíduos estão inseridos (RANGEL, 2020, p. 28).

Entre as influências externas está o fenômeno da pós-modernidade. As gerações atuais não surgiram no vácuo, mas como resultado de uma série de mudanças sociais, culturais, econômicas e tecnológicas que se intensificaram a partir da década de 1970. A globalização, o consumo e o desenvolvimento tecnológico geraram um novo conceito de gerações. A pós-modernidade, se ainda for um conceito útil para análise, transformou a vida ao substituir as narrativas e urgências anteriores por novas preocupações, como a sustentabilidade futura.

As certezas anteriormente inabaláveis nas tradições e na ciência foram substituídas por uma reflexão mais subjetiva sobre o mundo. Isso não implica a ausência de ordenamento social, mas sim uma transição e readaptação diante de novas urgências. Uma das evidências mais notáveis desses novos tempos é a inovação tecnológica, especialmente no campo da informática e do que mais tarde seria conhecido como o mundo virtual.

Esse mundo está entrando em uma nova era, dominada pela intensidade e rapidez da informação. Esse processo seria impossível sem a globalização, que interconecta regiões, povos e culturas através da tecnologia, influenciando processos econômicos, culturais, históricos e sociais, e desempenhando um papel crucial na transformação do comportamento humano. Com o rompimento gradual das crenças na verdade absoluta, o subjetivismo se tornou uma alternativa, promovendo uma reflexão constante sobre o mundo, mas sempre influenciada por fatores externos e suas consequências. Isso sugere que, na pós-modernidade, a reflexão autônoma pode ser guiada por fatores externos e eventos fora do nosso contexto local.

A globalização e seus novos valores sociais e culturais, mais subjetivos e reflexivos, foram construídos principalmente com base no desenvolvimento tecnológico,

incluindo o surgimento e crescimento de equipamentos e programas de computador, criando um ambiente propício para as gerações Z e Alpha e a Cibercultura.

A forma de ensinar mudou significativamente nas últimas décadas, principalmente com o advento da internet 2.0 e a proliferação das redes digitais, que impõem novos desafios e oportunidades para os professores de História. As gerações mais jovens, como as gerações Z e Alpha, estão cada vez mais adoecendo devido ao excesso de informação a que são expostas diariamente. Esse bombardeio constante de dados, aliado à superficialidade na reflexão, faz com que o método tradicional de ensino, focado na memorização de datas e eventos históricos, se torne ineficaz e desinteressante.

Para muitos jovens, o modelo de ensino baseado em livros didáticos, quadros e exercícios não faz mais sentido, uma vez que eles estão acostumados a consumir informações de maneira rápida e fragmentada, muitas vezes por meio de redes sociais e plataformas digitais. Eles vivem em um contexto de hiperconectividade, onde a informação está disponível de forma instantânea, mas sem uma estrutura sólida de análise e crítica, o que torna o processo de aprendizagem superficial e exaustivo.

Diante desse cenário, é imperativo que os professores compreendam o impacto da sociedade da informação na formação mental dessas gerações e busquem adaptar suas práticas pedagógicas para promover uma educação histórica que vá além da simples transmissão de conteúdos. Caimi e Nicola (2005), em suas pesquisas, destacam que esse excesso de informação pode levar a uma reflexão escassa, o que representa um desafio para o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica.

Os professores de História, portanto, precisam ir além do modelo tradicional de ensino e integrar as novas ferramentas digitais de maneira estratégica. Isso não significa abandonar o rigor acadêmico ou o uso de recursos fundamentais, como livros e documentos históricos, mas sim enriquecer o ensino com metodologias que dialoguem com o cotidiano dos alunos, tornando a História relevante para suas vidas. O uso de mídias digitais, vídeos, jogos educacionais e debates online pode ser uma maneira de transformar o excesso de informação em um aliado, desde que o professor oriente os alunos a filtrar, interpretar e questionar o que consomem.

Por fim, a compreensão dos anseios e das preocupações das gerações mais jovens é essencial para criar um ambiente de aprendizagem que não só informe, mas que também forme cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. O excesso de informação pode ser uma oportunidade para transformar o ensino de História, desde que saibamos como usá-lo de forma criativa e pedagógica.

Enquanto a internet pode ter um impacto positivo na formação da personalidade dos adolescentes e na construção de uma sociabilidade nova, a questão se a vida em rede altera a personalidade ou simplesmente reproduz a realidade existente ainda não tem respostas definitivas. A relação com videogames e a saúde mental de adolescentes, por exemplo, continua sendo um tema de estudo e preocupação, como por exemplo ao jogo *Formatar* [33](CASTELLS, 2001, p. 101).

A pesquisadora Isabella de Araújo Garcia Simões (Simões, 2009) analisa essas novas ideias em um diálogo entre Manuel Castells e Pierre Lévy, dois dos principais pensadores que estudaram o fenômeno de um mundo integralizado e em transformação histórica e social a partir de uma sociedade informatizada e informacional. Castells denomina esse fenômeno de "Sociedade em Rede", enquanto Lévy o chama de "Cibercultura".

Embora Castells, com sua abordagem marxista, e Lévy, com sua perspectiva antropológica, ofereçam visões diferentes sobre o novo mundo da Cibercultura, ambos convergem na percepção de que a tecnologia praticamente comanda todos os aspectos da vida humana em sociedade. Vivemos em um mundo totalmente dependente da geração e propagação de informações, que utiliza linguagens próprias, novas percepções sensoriais, identidades e trocas simbólicas, revelando um *modus vivendi* e *operandi* próprios desses novos tempos (SIMÕES, 2009, p. 2).

Na Cibercultura, o bem mais valorizado é, sem dúvida, a geração e a circulação da informação, que pode alterar até mesmo nossa percepção da realidade. Conforme aponta a pesquisadora, isso ocorre de diversas formas:

> Isto é possível a partir de certas características que o meio propala da simulação, abstração e interação. Os mecanismos de interligação de dados se estabelecem a partir da hipertextualidade, ou seja, através de uma leitura não linear. E embora saibamos que o universo digital é composto por qualquer sistema organizado por dígitos binários, é a partir da internet, com os dispositivos de transferência de arquivos, correio eletrônico, fóruns de discussão e, principalmente, com a *World Wide Web*, que todas essas experiências são potencialmente vivenciadas. (SIMÕES, 2009).

Como mencionado anteriormente, o grande marco dessa transformação e da criação da Cibercultura, que inclui o Ciberespaço — as relações entre os indivíduos nesse ambiente virtual — foi o advento da internet. É nesse espaço virtual que surgem e se desenvolvem os indivíduos das gerações que pretendemos analisar: a geração Z e a geração Alpha.

Embora não haja um consenso absoluto sobre as faixas etárias e os marcos temporais que definem cada geração, podemos identificar a geração Z como composta por indivíduos nascidos no final da década de 1990 e início dos anos 2000 (REIS e Tomaél, 2016, p. 37). Esses jovens cresceram em meio às transformações que definiram o mundo da Cibercultura e estão agora no final do Ensino Médio ou ingressando no mercado de trabalho. A geração Z utiliza a comunicação instantânea em sua totalidade e tem uma familiaridade com a tecnologia disponível em dispositivos eletrônicos, como notebooks, tablets e smartphones, que se tornou sua principal fonte de conhecimento e informação. Eles são nativos digitais, acostumados a uma acessibilidade quase imediata, com tudo ao alcance de um clique.

Por outro lado, a geração Alpha, que surgiu a partir da década de 2010 (Oliveira, 2019, p. 29), já nasceu completamente inserida nesse mundo tecnológico. Diferentemente da geração Z, que viveu a transição para a era digital, os Alpha são a segunda geração de nativos digitais, tendo crescido com telas e dispositivos desde cedo. No contexto educacional, são estudantes do segundo ciclo do Ensino Fundamental, com habilidades tecnológicas mais desenvolvidas e uma percepção mais ampla do ciberespaço no qual nasceram, tendendo a uma mentalidade coletiva.

É importante lembrar, no entanto, que nem sempre as teorias das gerações se aplicam perfeitamente a todos os casos, especialmente ao analisarmos alunos de diferentes realidades socioeconômicas. Alguns podem ter acesso limitado às tecnologias, o que pode

influenciar suas experiências e percepções. Essas variações não devem ser ignoradas, pois podem limitar a análise e torná-la excessivamente esquemática e desatualizada para a realidade regional brasileira. Aplicar essas teorias a estudantes de países mais ricos ou regiões com infraestrutura mais avançada pode ser mais fácil, mas o verdadeiro desafio está em entender como a internet e as redes digitais influenciam o ensino de História em contextos onde o acesso a essas tecnologias pode ser limitado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais, além dos avanços pedagógicos proporcionados pelo uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de História, é importante destacar os impactos significativos que essas ferramentas têm sobre a saúde mental dos alunos e sobre a própria prática docente. O aumento do uso de tecnologias durante a pandemia, especialmente em ambientes de ensino remoto, revelou desafios importantes que merecem atenção.

Do ponto de vista dos alunos, a intensa exposição às telas e às redes digitais trouxe à tona questões relacionadas ao cansaço mental, à ansiedade e à sensação de isolamento. O uso prolongado de dispositivos tecnológicos para atividades escolares, combinado com o acesso constante a redes sociais e outras plataformas digitais, afetou a saúde mental de muitos estudantes. Entre os principais problemas identificados estão a dificuldade de concentração, a fadiga digital e o aumento de transtornos como a ansiedade e a depressão, muitas vezes associados ao isolamento social e à pressão por desempenho em um ambiente virtual.

Esses fatores impõem desafios à forma como o professor deve lecionar. A prática docente, que tradicionalmente se concentrava em interações presenciais e na mediação direta do conhecimento, precisou se adaptar às demandas do ensino remoto e híbrido. O papel do professor, nesse contexto, foi expandido: além de transmissor de conteúdo, ele passou a desempenhar a função de mediador das tecnologias e de facilitador do aprendizado em ambientes digitais. Essa mudança exigiu uma reinvenção do planejamento de aulas, com a criação de estratégias que mantivessem os alunos engajados, apesar das dificuldades impostas pela distância física.

Ao mesmo tempo, o uso de tecnologias obrigou os educadores a desenvolverem novas competências, como a gestão de plataformas digitais e a criação de conteúdos interativos, que garantissem um aprendizado mais atrativo e adequado às realidades de seus alunos. No entanto, essa mudança trouxe consigo uma carga emocional e cognitiva extra para os professores, que também enfrentaram o desafio de equilibrar o uso da tecnologia com o bem-estar mental dos alunos e o seu próprio.

Portanto, o uso das TDICs no ensino, embora promissor, deve ser implementado com sensibilidade e atenção aos impactos sobre a saúde mental de toda a comunidade escolar. É crucial que os sistemas educacionais considerem esses desafios ao planejar políticas de formação docente e de apoio aos alunos, de forma que as tecnologias sejam usadas como ferramentas de enriquecimento educacional, sem prejudicar o equilíbrio emocional e psicológico dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Consciência histórica – teoria e práticas: as mensagens nucleares das narrativas dos jovens portugueses. Revista de Estudos Curriculares, Braga, v.4, n. 2, p. 195-208, 2007.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projecto à avaliação. BARCA, Isabel (Org.) Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2004, p.131-144.

BARCA, Isabel. (Org). Jornadas Internacionais de Educação Histórica, II, 2001. Portugal. Atas: Educação Histórica e Museus. Portugal: Lusografe, 2003.

BLOCH, Marc. Apologia da História ou O ofício do Historiador. Edição anotada por Étienne Bloch. Tradução por André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
CRIVELLARO, Débora Barbosa Joaquim; SOUZA, Rosani Aparecida Alves Ribeiro de; GERON, Vera Lúcia Matias Gomes; RACOSKI, Bruna; BRONDANI, Filomena Maria Minetto. Recursos tecnológicos como ferramenta metodológica: vídeo aula no ensino de química. **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente**, v.6, n.2, 92-111p., jul-dez, 2015.

DUARTE, Thais Silva Garcia; PINHO, Rachel Tegon de. **O ensino de história e o uso da tecnologia**. XXVII Simpósio Nacional de História. Conhecimento histórico e diálogo social. Natal-RN, julho de 2013.

FEITOSA, Douglas et al . Um estudo sobre o uso de tecnologias de informação no processo de ensino e aprendizagem. **Rev. Portuguesa e Brasileira de Gestão**, Lisboa, v. 13, n. 4, p. 30-42, dez. 2014.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Ensino de História e a Incorporação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação: uma reflexão**. Revista da História Regional. v.4, n.2 1999.

FERREIRA, M. J. M. A. **Novas tecnologias na sala de aula**. 2014. 121 páginas. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares). Universidade Estadual da Paraíba. Sousa-PB, 2014. Disponível em: http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6325/1/PDF%20-%20Maria%20Jos%C3%A9%20Morais%20Abrantes%20Ferreira.pdf. Acesso em: 09 de out. 2020.

FRANÇA, Cyntia Simioni Cristiano Biazzo Simon. **Como Conciliar Ensino de História e Novas Tecnologias?**. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/CyntiaSFranca.pdf. Acesso em: 19 de julho de 2021.

FRANCE, Anatole. **O crime de Sylvestre Bonnard.** Tradução por Álvaro Moreyra. Rio de Janeiro: Delta, 1963.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 1987.

FREIRE, P. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 1992.

FREIRE, P. Cartas à Cristina. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 1994.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABRIEL, Carmen Teresa; COSTA, Warley da. Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 127-146, jan./abr. 2011.

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo de História. *In:* FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de(org.). *Dicionário de Ensino de História* Rio de Janeiro: FGV, 2019. v. 1, p. 72-78.

GERHART, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: editora da UFRGS, 2009.

GERMINARI, Geyso D.; BARBOSA, Marcos R. Educação Histórica e Consciência Histórica: Fundamentos e Pesquisa in Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional Curitiba, V,9. N.21, p.21-32. JAN./ABR 2014 Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866 Acesso em: 09 de maio de 2024

GOMEZ, Margarita Victoria. **Cibercultura, formação e atuação docente em rede: guia para professores.** Brasília: Liberlivro, 2010.

GOMES, Sheila Freitas et al. Fake News Científicas: Percepção, Persuasão e Letramento. Ciência & Educação, Bauru, v. 26, 2020.

KUHN, Thomas S. (1996). **The Structure of Scientific Revolutions** (3rd edition). Chicago: the University of Chicago Press.

LÉVY, Pierre. Cibercultura, Rio de Janeiro: Editora 34, 1999

LOPES, Priscila Malaquias Alves; MELO, Maria de Fátima Aranha de Queiroz. O uso das tecnologias digitais em educação: seguindo um fenômeno em construção. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 38, p. 49-61, jun. 2014.

MARTINS, Leandra Rajczuk. Fake news e os impactos na divulgação científica. Disponível em https://aun.webhostusp.sti.usp.br/index.php/2018/09/27/fake-news-e-os-impactos-na-divulgacao-cientifica/ Acesso em: 14/05/2025

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

MORAN, José Manuel**. O uso das tecnologias educacionais no ambiente escolar. In: Fórum de Gestão Educacional**. SENAC. RJ. 24 out. 2014.

ONGARO, Viviane educação em tempo de “fake news”: jovens estudantes na era da pós-verdade. Pensacom Brasil, 2019

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Multileramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

SANTOS, C. P. & SOARES, S. R. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 22, n. 49, p.353-370, maio/ago. 2011.
SCHMIDT, M.A. Ensinar história. São Paulo: Scipione, 2004
. SCHMIDT, M.A.; BARCA, I. (org.). Aprender História: perspectiva da educação histórica. Ijuií. Editora UNIJUI, 2009, p. 117 – 137.

SOUSA, R. P., et al., orgs. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. Campina Grande: EDUEPB, 2016, 228 p.