

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

ARTHUR MAGALHÃES VIOLA

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO (TDIC) NO ENSINO DE HISTÓRIA: LIMITES E
POTENCIALIDADES**

**Jaguarão
2023**

ARTHUR MAGALHÃES VIOLA

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO (TDIC) NO ENSINO DE HISTÓRIA: LIMITES E
POTENCIALIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de História - Licenciatura da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em História.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Ginter Tlajja Leipnitz

**Jaguarão
2023**

ARTHUR MAGALHÃES VIOLA

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
(TDIC) NO ENSINO DE HISTÓRIA: LIMITES E POTENCIALIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de História – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em História.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: ___/___/___.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Ginter Tlajja Leipnitz
Orientador
(UNIPAMPA)

Prof. Dr. Jônatas Marques Caratti
(UNIPAMPA)

Prof. Dra. Juliana Brandão Machado
(UNIPAMPA)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, aos meus pais Régio e Darlene, meus irmãos Beatriz e Aarão e minha avó Wanda, pelo apoio e incentivo durante minha jornada acadêmica que mesmo longe se fez presente, dividindo comigo as angústias e os sonhos, sem o suporte de vocês não teria chegado até aqui.

Aos meus amigos que compartilharam momentos de muitas risadas, estudos e perrengues (que também não foram poucos) mas que nos aproximaram ainda mais, conhecer vocês foi um privilégio e levarei nossa amizade para à vida.

Agradeço a Prof^a Dra. Juliana Brandão Machado, por ter me dado a oportunidade de participar de seu projeto de pesquisa “Docência no século XXI: políticas, narrativas, práticas e proposições para a construção de uma epistemologia do trabalho docente” que abriu meus olhos para o tema da cibercultura e me levou a pensar o tema para o ensino de História.

Ao meu orientador, Prof^o. Dr. Ginter Tlajja Leipnitz, que na medida certa, me aconselhava e cobrava com exigência, passando leituras e reescritas para o desenvolvimento do meu trabalho.

Ao corpo docente do curso de História da Unipampa, que me preparou para ser um bom professor historiador, e ao corpo discente da turma de 2017, pelas vivências, amizades e trocas de experiências.

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

Paulo Freire (1981)

RESUMO

O presente trabalho apresenta como problemática o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no Ensino de História. Nosso objetivo principal é compreender como as TDIC têm se inserido no contexto escolar, notadamente, na prática pedagógica dos professores de história, de forma a contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica nos educandos. Para fundamentação teórica trouxemos os escritos de FREIRE (1999) sobre a aprendizagem libertadora, BITTENCOURT (2008) sobre o Ensino de História, RUSEN (2011) e CERRI (2014) sobre a Didática da História e LÉVY (2010) e LEMOS (2020) sobre a cultura digital. A metodologia é de abordagem qualitativa sobre as entrevistas realizadas com seis professores de História das redes públicas de Ensino Básico do município de Jaguarão, que teve como intento analisar a concepção dos educadores sobre os objetivos da disciplina de História; suas as relações com as TDIC através de seus processos formativos; as atividades desenvolvidas a partir da TDIC; e as possibilidades de uso dentro das condições estruturais da escola. Os professores demonstraram reconhecer o potencial que esses dispositivos podem proporcionar nos processos educativos, porém sua introdução ainda é bem limitada por uma série de fatores que perpassam desde a falta de formação sobre o tema à precariedade das condições estruturais do ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino de História, Didática da História, Cibercultura.

RESUMEN

El presente trabajo presenta como problemática el uso de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) en la Enseñanza de la Historia. Nuestro principal objetivo es comprender cómo las TDIC se han insertado en el contexto escolar, en particular, en la práctica pedagógica de los profesores de historia, para contribuir al desarrollo de la conciencia histórica en los estudiantes. Para fundamentación teórica trajimos los escritos de FREIRE (1999) sobre aprendizaje liberador, BITTENCOURT (2008) sobre Enseñanza de la Historia, RUSEN (2011) y CERRI (2014) sobre Didáctica de la Historia y LÉVY (2010) y LEMOS (2020) sobre cultura digital . La metodología es un abordaje cualitativo sobre las entrevistas realizadas con seis profesores de Historia de redes públicas de Educación Básica en la ciudad de Jaguarão, que tuvo como objetivo analizar la concepción de los educadores sobre los objetivos de la disciplina de Historia; sus relaciones con TDIC a través de sus procesos formativos; las actividades desarrolladas desde TDIC; y las posibilidades de uso dentro de las condiciones estructurales de la escuela. Los docentes han demostrado reconocer el potencial que estos dispositivos pueden brindar en los procesos educativos, pero su introducción aún se encuentra muy limitada por una serie de factores que van desde la falta de formación en el tema hasta la precariedad de las condiciones estructurales de la escuela.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia; Didáctica de la Historia; Cibercultura.

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1 -Gráfico sobre a presença de computador e internet por domicílio no Brasil em 2021.....	30
Imagem 2 - Gráfico de indivíduos que possuem telefone celular no Brasil 2021.....	31
Imagem 3 - Evolução IDEB no Município de Jaguarão	39

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Perfil dos Professores Entrevistados

41

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PDPA	Processos de Dataficação e Performidade Algorítmica
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA	14
1.1 A História como disciplina escolar	14
1.2 O ensino de História a partir da Didática da História	15
2 CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO	23
2.1 Cibercultura e a sociedade contemporânea	23
2.2 TDIC e educação	31
3 TRABALHANDO COM OS DADOS: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	36
3.1 Metodologia de análise	36
3.2 Locus da pesquisa	38
3.3 Perfil dos professores	39
3.4 Análise qualitativa dos dados	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
APÊNDICE A	56

INTRODUÇÃO

O presente trabalho irá refletir e problematizar os limites e potencialidades das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em contribuir para a efetivação de um Ensino de História comprometido em desenvolver a consciência histórica dos educandos. O objetivo está em compreender como as TDIC têm se inserido no contexto escolar, notadamente, na prática pedagógica dos professores de história. A metodologia é de abordagem qualitativa sobre as entrevistas realizadas com seis professores de História das redes públicas de Ensino Básico do município de Jaguarão, que teve como intento analisar a concepção dos educadores sobre os objetivos da disciplina de História; suas relações com as TDIC através de seus processos formativos; as atividades desenvolvidas a partir da TDIC; e as possibilidades de uso dentro das condições estruturais da escola.

Refletir e dialogar sobre a relação das TDIC no ensino de História é inerente para o debate da didática da história e da aprendizagem histórica. Sendo assim, é imperativo refletirmos sobre, o que ensinar, ou seja, o conteúdo que será trabalhado a partir de conceitos históricos; o como ensinar, ou seja, a metodologia do ensino de história para alcançar a aprendizagem histórica a partir do uso de dispositivos tecnológicos digitais de informação e comunicação; o porquê, ou seja, a justificativa para o uso dos dispositivos; e por fim, o para quê, ou seja, a finalidade do uso das TDIC para o desenvolvimento da consciência histórica dos educandos do ensino básico. Nesse sentido, assumir que os docentes de História precisam estar coadunados com saberes que dialoguem com a cibercultura é o princípio da presente pesquisa.

Os debates a respeito dos objetivos do Ensino de História tem gerado profundas reflexões. Compartilho da ideia de que o Ensino de História deve ter por objetivo principal, proporcionar aos educandos a capacidade de desenvolver um pensamento crítico, autônomo e criativo, que estabeleça uma articulação entre passado, presente e futuro, de modo que, amplie suas percepções temporais e crie condições para que possam se reconhecer como sujeitos históricos e perceber a sociedade num todo e suas transformações no tempo.

As instituições escolares como espaço de produção e trocas de saberes, devem estar abertas à práticas pedagógicas libertárias possibilitando a construção de conhecimentos de forma coletiva em que o educando tenha condições de reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (FREIRE, 1997). Desta forma, cabe ao educador de História a tarefa de incorporar novas práticas metodológicas de ensino que promovam a construção de uma aprendizagem que reconheça a consciência histórica dos educandos “promovendo um acolhimento crítico de suas narrativas e a expansão de

oportunidades de dizer e analisar dos alunos, bem como de apresentação de ferramentas que ampliem o olhar temporal sobre a condição humana”. (FERREIRA, 2017, p.12).

Diante do contexto, a pesquisa foi desenvolvida em três partes. O primeiro capítulo realiza uma reflexão sobre os processos de aprendizagem no ensino de História. Apresenta uma breve contextualização da disciplina de História a partir de sua implementação como disciplina escolar, bem como seus objetivos e métodos pedagógicos. Aborda também a didática da história de Rüsen (2014), como uma nova perspectiva de pensar o ensino da disciplina para o desenvolvimento da aprendizagem histórica. O segundo capítulo realiza reflexões sobre as transformações que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) influenciaram e influenciam nas práticas de sociabilidade da sociedade contemporânea. Apresenta inicialmente o conceito de cibercultura como um fenômeno derivado da evolução das tecnologias com a sociedade e suas estruturas de funcionalidade. No segundo momento aborda as TDIC na educação, explorando seus limites e potencialidades enquanto dispositivos pedagógicos. No terceiro capítulo da pesquisa foi realizada a análise das entrevistas com educadores de História do município de Jaguarão. Apresenta inicialmente o processo metodológico da pesquisa; em seguida a caracterização dos entrevistados; e no terceiro momento a análise das percepções dos entrevistados sobre os objetivos do ensino de história e suas relações com as TDIC.

1 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

O primeiro capítulo realiza uma reflexão sobre os processos de aprendizagem no ensino de História. Apresenta uma breve contextualização da disciplina de História a partir de sua implementação como disciplina escolar bem como seus objetivos e métodos pedagógicos. Aborda também a didática da história de Rüsen (2014), como uma nova perspectiva de pensar o ensino da disciplina para o desenvolvimento da aprendizagem histórica.

1.1 A História como disciplina escolar

A História, desde sua implantação como disciplina escolar, possui uma trajetória conflituosa e controversa em sua organização e seleção de conteúdos passando por diversas transformações em sua história a partir das mudanças de governos, projetos políticos e reformas curriculares. Sua constituição como disciplina escolar ocorreu no século XIX, a partir da década de 1830, com o processo de independência do Brasil. O ensino de história era composto pela história universal, a história sagrada e a história da pátria. (Bittencourt, 2008).

As instituições escolares, assim como as políticas de educação e os projetos curriculares, até a década de 1970, possuíam influência direta dos aparelhos estatais. O currículo das disciplinas escolares estava sujeito aos interesses de determinados setores da sociedade, que por sua vez, utilizavam o ambiente educacional para fundamentar seus projetos políticos. De acordo com a autora Bittencourt (2008), o pensamento liberal característico deste período histórico definiu o papel da educação no que se refere à formação do cidadão passivo, produtivo e obediente às leis. Para tanto, os projetos curriculares foram construídos a partir de normas e procedimentos para organização e seleção de conteúdos específicos para a construção de uma identidade nacional coletiva.

O ensino de História encarregado de propagar e legitimar a identidade nacional tinha em sua estrutura curricular a construção de métodos pedagógicos e conteúdos a fim de atingir tal objetivo. Dessa forma, os conteúdos associavam-se a temas que formassem indivíduos obedientes, subservientes e ordeiros, cidadãos que fossem patriotas e que reproduzem a moral estabelecida pela ideologia dominante. Com esse objetivo, de acordo com Bittencourt (2008), a proposta do ensino de História buscava consolidar uma identidade nacional através da homogeneização da cultura escolar no que diz respeito à existência de um passado único na constituição da nação.

O fortalecimento do espírito nacionalista proporcionou as “invenções de tradições”, de maneira semelhante ao que acontecia em outros países europeus, conforme analisa o historiador inglês Eric Hobsbawm. No caso do Brasil, as “tradições inventadas” deveriam ser compartilhadas por todos os brasileiros e delas deveriam emergir o sentimento patriótico. A História tinha como missão ensinar as “tradições nacionais” e despertar o patriotismo. (Bittencourt, 2008, p. 64, 65)

O método pedagógico de ensino nas escolas e nos livros didáticos, eram fundamentados em processos de memorização. Saber História era, decorar os nomes de grandes personagens, os fatos e suas datas, de acontecimentos considerados importantes para a história nacional, reproduzindo exatamente o que estava escrito nos livros. Assim, as atividades escolares incitavam os estudantes a construir uma memorização histórica, através de exercícios que estimulavam a capacidade de estabelecer relação entre a palavra escrita e imagens, mas não estimulavam a participação ativa, a reflexão e a crítica no processo de aprendizagem.

A transposição didática também era uma prática pedagógica presente nas aulas de história. Este conceito pressupõe que o conhecimento produzido na academia, pelos intelectuais, deveria ser transposto, vulgarizado e adaptado para a sala de aula. A didática seria responsável por esse processo de simplificação para o espaço escolar. Dessa forma, existiria uma hierarquia dos espaços, colocando as instituições acadêmicas em um patamar importante na produção de conhecimento enquanto a escola seria compreendida apenas como um espaço de reprodução desses saberes.

1.2 O ensino de História a partir da Didática da História

Com a crise do regime militar e com o período de redemocratização, iniciou-se o processo de reformulação dos currículos da disciplina de História. Foi pensado um modelo de ensino com enfoque na formação política que pressupunha a participação de todos os setores sociais no processo democrático. As propostas curriculares voltavam para reflexão do ensino e aprendizagem, e não mais, ao método conteudista tradicional¹ valorizado pelos setores dominantes. Com a participação direta dos educadores na construção dos currículos escolares, os modelos pedagógicos como a transposição didática, por exemplo, passou a ser criticado. Isso porque tais práticas negam o ambiente escolar enquanto lugar de produção de conhecimento,

¹ Quando falamos de corrente tradicional de ensino, acentuamos que o papel da escola está ligado com a reprodução de conhecimentos, onde a relação de aprendizagem do professor com aluno acontece com autoridade, sendo a memorização a base das práticas pedagógicas

pois o ato de adequar o conhecimento produzido nas universidades para a escola é o mesmo que não reconhecer sua capacidade criadora de saberes (BITTENCOURT, 2008).

O modelo de transposição didática está atrelada a uma perspectiva de didática vinculada apenas a área de educação sem vínculos com as teorias da história, como se fosse algo totalmente distante entre a historiografia e a disciplina escolar, sendo a didática a responsável por transpor o conteúdo de um espaço de produção de conhecimento para um espaço de reprodução.

A tarefa da didática da história era transmitir esse conhecimento sem participação na geração do discurso. A didática da história compensava essa modesta recusa em participar da pesquisa histórica pela tradução de resultados dessa pesquisa em pressuposições filosóficas gerais. Ela considerava estas categorias filosóficas como elementos essenciais que davam forma às orientações para a vida. Assim, essas categorias eram pensadas para desempenhar um papel central no processo de educação. Entretanto, apesar desses componentes abstratos, o currículo primário e secundário de história consistia em nada mais do que resumos simplificados dos estudos padrão em história. Assim, na melhor das hipóteses, a didática da história provia os estatutos fundamentais da função educacional do conhecimento histórico e dos objetivos correspondentes para o ensino de história nas escolas. Mas isso incluía também uma didática oculta, aquela da simples reprodução dos estudos históricos: ao fazê-lo, baixava seu nível das montanhas da pesquisa para os valores da sala de aula (isso é chamado cópia ou reprodução didática). (RUSEN, 2014, p. 28).

Para o historiador Jörn Rüsen, o ensino de História não pode ser desconectado da teoria da história. De acordo com o autor, o afastamento da história acadêmica, da vida prática e do ensino escolar fez com que a didática da história se atrelasse com a didática geral, inviabilizando importantes reflexões para historiadores e professores de história. Isso porque a reflexão sobre a História a partir da didática da História, significa preocupar-se com o que é aprendido, o que pode ser aprendido e o que deveria ser aprendido nos processos de ensino e aprendizagem de História. Desse modo, o autor define a didática da História como “a ciência do aprendizado histórico” e o seu principal objetivo deve ser o desenvolvimento da consciência histórica a partir da relação entre teoria, didática e a vida prática. Isso porque o aprendizado da História não ocorre apenas pelos conteúdos ensinados na disciplina escolar, mas também a partir de outros aspectos das relações individuais com a sociedade.

Sobre o movimento de repensar a didática da história, o autor Luis Fernando Cerri aponta que o conceito de consciência histórica pode ser definido como, uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição de identidade coletiva e pessoal,

a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que está inserido (CERRI, 2011, p.13) sendo a consciência histórica o fruto de nosso passado, de nossa memória, de nossa cultura e o modo como ela influencia em nossas projeções para o futuro. Assim, o autor alerta para a importância da reflexão sobre as formas que o conhecimento sobre o passado é utilizado para produzir efeitos coletivos e individuais no ensino de história, pois a disciplina escolar desde sua origem, participa das disputas de narrativas, que muitas vezes, podem estar sendo trabalhadas em sala de aula com matrizes curriculares que nem sempre são conscientes.

Por essas razões, o ensino de história em geral é relacionado como, “estudo do passado”, “memorização de datas e personagens”, pelos discentes da educação básica, pois os conteúdos não dialogam com a realidade dos jovens estudantes da chamada geração de nativos digitais. O termo nativos digitais foi desenvolvido por Prensky (2001), para definir os estudantes do terceiro milênio, aqueles já “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet. (SOUSA Jr, 2022, p.48), ou seja, aqueles indivíduos que já nasceram em uma realidade em que o uso das TIC está fortemente presente nas atividades do cotidiano e suas interações ocorrem em sua maioria nos ambientes virtuais. Logo, é pertinente refletir sobre como instigar os estudantes a se interessarem por estudar História em um contexto de informações imediatas e da praticidade dos aparelhos tecnológicos digitais?

De acordo com Cerri, a falta de interesse de muitos estudantes em estudar história pode estar relacionado ao distanciamento de concepções sobre o tempo com o conteúdo. Isso, deve-se ao fato das matrizes curriculares da disciplina ainda estarem sob influência do racionalismo, do iluminismo, da perspectiva de progresso, o que acaba por impor aos professores, uma concepção de tempo e de identidade que não se encaixa nas visões das novas gerações. Desse modo, a didática da História e o ensino de História não pode se restringir apenas ao aprendizado do conteúdo histórico dos currículos escolares, ela deve propiciar aos estudantes experiências que tragam no tempo um sentido no presente, que dialogue com as vivências dos estudantes para se orientarem a partir de sua consciência histórica.

Para Cerri, o conceito de consciência histórica pode variar entre os autores que o utilizam. O debate sobre o conceito é se a consciência histórica é algo inerente à natureza humana ou se precisa ser desenvolvido. Alguns autores defendem que a consciência não é inerente à natureza humana, mas algo que deve ser criado e construído através do conhecimento histórico. Outros autores, como Jörn Rüsen, defendem que a consciência histórica é inerente à natureza humana, pois o pensar historicamente está no cotidiano do ser humano, em suas práticas culturais e relações sociais.

No presente trabalho apresento o conceito de consciência histórica como algo inerente à existência humana mesmo que seja pelas suas escolhas no cotidiano ou pelo simples ato de entender sua própria existência como algo temporal com início e fim. Segundo o autor Cerri, a consciência histórica,

[...] não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral. Para isso, “história” não é entendida como disciplina ou área especializada do conhecimento, mas como toda produção de conhecimento que envolva indivíduos e coletividades em função do tempo. (CERRI, 2011, p.28)

Com isso pode-se inferir que o pensamento histórico vinculado a uma prática disciplinar no âmbito do conhecimento acadêmico não é uma forma qualitativamente diferente de focar a humanidade no tempo, mas sim uma perspectiva mais complexa e especializada de uma atitude que, na origem, é cotidiana e inseparavelmente ligada ao fato de estar no mundo. A base do pensamento histórico, portanto, antes de ser cultural ou opcional, é natural: nascimento, vida, morte, juventude, velhice são balizas que oferecem aos seres humanos a noção de tempo e de sua passagem (CERRI, 2011, p.29)

Partindo do pressuposto que o ser humano possui uma consciência histórica que é desenvolvida através das atividades cotidianas, pautada nas noções de tempo, como por exemplo, a vida e a morte. Assim, existe a necessidade que o educando reflita e aprimore essa consciência para que ele entenda-se como um sujeito que vive e age em determinado tempo e possui seu papel na história. Dessa forma, o ensino de História deve estar comprometido em proporcionar aos educandos um conhecimento histórico que auxilie na formação de um pensamento autônomo, crítico e criativo, e reconheça as narrativas dos alunos, de forma que auxilie o desenvolvimento da consciência histórica. Sobre a consciência histórica Aurelio Silva Fernandes comenta:

A História propicia a formação da consciência histórica, sendo esta um pré-requisito para a orientação em uma situação presente que demanda ação, ou seja, funciona como um modo de orientação nas situações reais da vida presente, ajudando a compreender a realidade passada para entender o presente. (FERNANDES, 2016, p.13)

Para isso, o docente de História deve mediar os saberes dos educandos de modo que ele seja capaz de desenvolver um senso crítico sobre as perspectivas da explicativas da história e tenham a capacidade de entender e se posicionar diante de visões de mundo a partir do pensamento histórico. Porém, Cerri alerta ao fato de que não podemos conduzir o estudante a

apropriar uma das diversas doutrinas sociais ou científicas como a verdade e a partir dela medir as outras visões. O que deve ser feito é explorar todas as percepções e apropriar-se do argumento que prevalece no processo de discussão de ideias, cabendo ao educador o papel de mediar os saberes produzidos na sala de aula.

Por se tratar de um método científico, o método histórico supõe, como única verdade, que o melhor argumento deve prevalecer no processo de discussão de ideias. Portanto, o conhecimento é provisório, e nossas “verdades” só merecem esse título quando continuamente submetidas a teste e à possibilidade de refutação. Do contrário, construiremos dogma, que é o oposto do saber científico. (CERRI, 2011, p.66)

Nessa perspectiva, de acordo com Ferreira (2017), a consciência histórica constitui um elemento fundamental nas aulas de história. Ela é um mecanismo de orientação da vida prática que reúne passado, presente e futuro, influenciando nas ações imediatas e a longo prazo, e que está essencialmente ligada à identidade coletiva e à necessidade de atribuir sentido ao tempo, através da memória de nosso grupo. Assim cabe ao professor de História disponibilizar um aprendizado histórico para os alunos, que por sua vez, interferirá e criará condições para que estes possam perceber a sociedade num todo e as suas transformações no tempo.

O educador Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da autonomia*, trabalha com o conceito de conscientização do indivíduo

Nos anos 60, preocupado já com esses obstáculos, apelei para a conscientização não como panaceia, mas como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser. Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da “prise de conscience” do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado. (FREIRE, 2002, p.28)

O conceito de conscientização de Paulo Freire pode dialogar muito bem com o problema da consciência histórica trabalhado no presente capítulo, desde que o processo de conscientização se oponha à doutrinação e leve o indivíduo a sua autonomia de pensar e existir em uma sociedade multifacetada. A consciência é entendida aqui como algo inerente ao ser humano, logo não existe uma certa e outra errada ou como algo que possa ser transmitido de um

indivíduo para outro. Nesse contexto, o docente de História deve auxiliar o estudante no processo de desenvolvimento da conscientização.

O autor Fernando Becker, em um importante estudo sobre o fazer docente, aponta como imperativo que os docentes reflitam sobre suas práticas pedagógicas, visando o rompimento com métodos tradicionais, fundamentados na concepção da transmissão e memorização de conteúdos, adotando práticas que favoreçam a construção de uma aprendizagem coletiva que dialogue com a vida prática dos educandos e priorize as narrativas construídas por eles a partir de suas realidades

O professor construtivista não acredita no ensino, em seu sentido convencional ou tradicional, pois não acredita que um conhecimento (conteúdo) possa transitar, por força do ensino, da cabeça do professor para a cabeça do aluno; não acredita na transmissão de conhecimento como conteúdo e, menos ainda, como forma ou estrutura. O professor não acredita na tese de que a mente do aluno é uma tábula rasa, isto é, que o aluno, frente a um conhecimento novo, seja totalmente ignorante e tenha que aprender tudo da estaca zero, não importando o estágio de desenvolvimento em que se encontre. Ele acredita que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar e construir e que alguma porta se abrirá para o novo conhecimento (BECKER, 1995, p.18)

Nesse sentido, os professores também se constituem como sujeitos no ato da aprendizagem, e a partir do seu trabalho, produz parte de sua identidade pessoal e participa da construção das identidades dos educandos.

Na obra “Pedagogia do Oprimido” de 1987, Paulo Freire pensa a existência humana em uma perspectiva pedagógica em que a moral da vida social se dá pela prática da liberdade. A partir de tal ideia, é analisada a desenvoltura da sociedade que leva à dominação de consciências, esta dominação representa as classes dominantes, assim, nota-se a “pedagogia da liberdade” vinculada a uma “pedagogia do oprimido”.

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (FREIRE, 1997, p. 7)

O tema da conscientização e do medo da liberdade é trabalhado por Freire como a concepção bancária da educação. Tal prática concebe a consciência como algo que é passivamente adentrado nos sujeitos, que os “enche” de realidade. Nessa perspectiva, os

indivíduos já passivos de consciência, cabe a educação apassiva-los ainda mais e adaptá-los para o mundo. Para isso, o papel do educador consiste apenas em disciplinar e depositar conteúdos aos educandos. O depósito representa uma ignorância, o que leva a alienação. O educador responsável por essa alienação se mostra invariável e nega a educação. Essa concepção implica em uma prática que só pode ser interessante para os opressores, pois para eles é importante que as maiorias estejam alienadas por conta da anulação do poder criador dos educandos, pois assim, formam-se pessoas ingênuas e sem senso crítico e cria-se assim uma falsa generosidade entre os homens.

Esta é uma concepção que, implicando numa prática, somente pode interessar aos opressores que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens. Quanto mais se adaptam às grandes maiorias às finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras, de tal modo que careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mais poderão estas minorias prescrever (FREIRE, 1997, p.41)

Essa é a função da prática bancária na educação. É a junção de uma prática social com a intenção de dominação sob uma grande parte marginalizada da população. Assim, o interesse das classes dominantes em fornecer uma educação que não valoriza o pensamento crítico e autônomo dos educandos tem como propósito fornecer pessoas que ao sair das escolas estarão aptas para adentrar o mercado de trabalho a fim de suprir as necessidades do sistema capitalista como mão de obra barata. Sobre essa questão o filósofo István Mészáros aponta que,

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu- no seu todo- ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. A História teve de ser totalmente adulterada, e de fato frequentemente e grosseiramente falsificada para esse propósito. (MÉSZÁROS, 2008, p.35, 36)

É possível estabelecer uma ligação entre uma pedagogia que se nega a entender o indivíduo como um mero receptor de conteúdos, pois entende que o conhecimento não se transmite e sim se constrói e uma perspectiva de didática da história que não aceita que seu problema seja o como ensinar em termos práticos, e sim em compreender como as pessoas que

já possuem suas próprias noções sobre o tempo a partir de sua vida prática cotidiana, integram esses conhecimentos com a História ensinada na escola.

Na perspectiva tradicional da educação a consciência histórica parte da concepção de preservação das formas originais de organização da sociedade. A orientação da vida prática ocorre pela rememoração dos pontos de vista tradicionais e a identidade se constrói simplesmente pela capacidade de imitar os princípios de convívio herdados do passado, sendo o tempo algo contínuo e eterno. Nesse caso, o passado assume um lugar que sobrepõe o futuro e coloca as tradições como verdades completas sendo dispensável a reflexão ou questionamento.

Por outro lado, a perspectiva que parte da didática da história, entende a consciência histórica como a noção da passagem do tempo na vida humana. Ela parte da compreensão de que o sujeito compreende a si mesmo temporalmente, e que a vida é um processo de constante mudança que permitem exceder as possibilidades que havia no passado

De acordo com o historiador Cerri, a disciplina de História tem a função de desenvolver no educando uma orientação no tempo. Mas não compete somente a ela esse papel. Como já foi dito anteriormente, mas penso ser pertinente ressaltar, que o sujeito ao simples ato de existir, de tomar decisões cotidianas por mais simples que seja, ele estará agindo com a sua consciência histórica, o que pressupõe-se que ele já a possui antes de entrar na sala de aula. Nesse sentido, a função da disciplina é ampliar os horizontes e proporcionar diálogos que ultrapassem a aprendizagem mecânica da memorização, e ajude o educando a criar suas próprias percepções de sentidos no tempo de forma que possibilite traçar um fio condutor entre passado, presente e futuro.

Perante as análises, defendo que ensinar História considerando a consciência histórica, é desenvolver atividades que permitam que o educando conheça a História a partir da “sua história” e que construa interpretações próprias sobre os fatos, criando ligações entre o passado presente e futuro. E para alcançar esse objetivo o educador de história deve estar comprometido em proporcionar aos educandos um conhecimento histórico que auxilie na formação de um pensamento autônomo, crítico e criativo. Para isso, ressalto a importância que o educador reconheça e valorize as narrativas individuais, pois elas permitem identificar aspectos das identidades dos sujeitos, de forma que, partindo das experiências adquiridas no cotidiano da vida prática estimule o desenvolvimento da consciência histórica dos educandos.

Até o momento já discutimos sobre os fundamentos da didática da história e a consciência histórica. Mas o ponto principal da pesquisa está em estudar a relação das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de história. Dessa forma, é importante refletir sobre as potencialidades que as TDCI's, possuem para auxiliar no

desenvolvimento da aprendizagem histórica quando aplicadas nas aulas de História da rede básica, visto que, a atual geração de estudantes está cada vez mais imersa em um mundo dominado pelas tecnologias digitais que transformaram os processos de produção de conhecimento.

2 CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO

A sociedade contemporânea impulsionada pela revolução tecnológica experimentou um grande processo de transformação nas práticas de comunicação, de acesso à informação e de produção de conhecimentos. A internet, por exemplo, com o desenvolvimento do espaço virtual proporcionado pela cibercultura, vem se tornando ao longo das últimas décadas a principal plataforma de comunicação, entretenimento, trabalho e aprendizagens. No campo da educação esse é um tema que tem gerado grande debate mas que ainda possui importantes reflexões a serem debatidas. É necessário ainda dialogar sobre o uso pedagógico dos dispositivos digitais em sala de aula e sua influência na relação ensino-aprendizagem.

O presente capítulo realiza reflexões sobre as transformações que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) influenciaram e influenciam nas práticas de sociabilidade da sociedade contemporânea. Apresenta inicialmente o conceito de cibercultura como um fenômeno derivado da evolução das tecnologias com a sociedade e suas estruturas de funcionalidade. No segundo momento aborda as TDIC na educação, explorando seus limites e potencialidades enquanto dispositivos pedagógicos.

2.1 Cibercultura e a sociedade contemporânea

A cibercultura não é uma subcultura, ela é a nova cultura da contemporaneidade. O conceito de cibercultura, de acordo com Pierre Lévy (1999), expõe uma nova forma de comunicação gerada pela interconexão de computadores ao redor do mundo. Ela expressa o surgimento de uma nova cultura universal, porém com uma singularidade própria da cibercultura, definida pelo autor como “uma cultura universal sem totalidade”.

No período anterior ao surgimento da internet, as mídias tradicionais como os jornais, as revistas, o rádio e a televisão difundiram-se em grande escala, atingindo boa parte da população mundial, sendo elas um meio universal de comunicação da época. No entanto, essas mídias possuem um caráter totalizante, ou seja, elas transmitem mensagens prontas, com mínimas possibilidades de alteração e interação dos indivíduos (ouvintes/ leitores). Na cibercultura, diferente das mídias tradicionais, a participação dos indivíduos é intensa. Com o desenvolvimento das plataformas digitais como blogs, redes sociais e fóruns, as mensagens são criadas e modificadas a partir da interação coletiva, não possuindo um caráter totalizante, visto que, as mensagens totalizantes possuem como característica a impossibilidade de alteração. Desta forma, a cibercultura proporciona um novo modelo de produção e transmissão de

conhecimento universal, mas não totalizante (LÉVY, 1999).

De acordo com André Lemos (2002) a cibercultura é um fenômeno que tem sua origem na relação da evolução das tecnologias com a sociedade moderna. O autor define a cibercultura como o produto derivado da interação entre a sociedade contemporânea, a cultura e as novas tecnologias que foram desenvolvidas a partir do aprimoramento das telecomunicações e a informática na década de 1970. A cultura cibernética surge com a obsolescência da cultura moderna e as novas tecnologias digitais proporcionando diferentes e novas práticas de sociabilidade, o que criou a cibercultura. O resultado da evolução da cultura técnica com a vida social.

A partir da década de sessenta, as emergências de novas formas de sociabilidade vão dar outros rumos ao desenvolvimento tecnológico, transformando, desviando e criando relações inusitadas do homem com as tecnologias de comunicação e informação. Ao atingir a esfera da comunicação, as tecnologias agem, como toda mídia, libertando-nos dos diversos constrangimentos espaço-temporais. Nessa corrente, a convergência da informática com as telecomunicações vai dar origem ao que se vem chamando de sociedade da informação ou informacional. (LEMOS, 2020, P.11)

A sociedade informacional a que o autor se refere é um produto derivado das conectividades do ciberespaço. O ciberespaço é o meio de comunicação surgido a partir da conexão mundial dos computadores (LÉVY, 2007). É um ambiente virtual² que permite a comunicação, a troca de informações e interações que podem ocorrer a partir das redes sociais, dos jogos online, das mídias online, entre outras. Infinitas possibilidades de acesso à informação quando conectado a rede³.

A emergência do ciberespaço, segundo Lévy (2007), possibilita o desenvolvimento de novas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e conhecimento. Ele constitui uma nova configuração espaço-temporal, pois ele não é privado pelas localizações geográficas, ou seja, são locais que não dependem da presença física de seus usuários e se constituem ainda por tempos diferentes.

Levy atribui o desenvolvimento do ciberespaço, a partir de três princípios essenciais: a interconexão, as comunidades virtuais e a inteligência coletiva. A interconexão se apresenta

² Lévy (2010) alega que a palavra “virtual” pode ser entendida em vários sentidos, sendo ao menos três os mais comuns: o técnico, ligado à informática; o de uso corrente, associado à ideia de irrealidade; e o filosófico, que remete “àquilo que existe apenas em potência e não em ato, o campo de forças e de problemas que tende a resolver-se em uma atualização” (LÉVY, 2010, p. 49).

³ Pode ser representado a partir de um grupo de pessoas interligadas entre si através de computadores ou dispositivos conectados por meio da internet. Rede de conexões, de interesses, etc. Redes públicas ou privadas, grandes ou pequenas e que se constituem por semelhanças e diferenças.

como uma constante interatividade de comunicação sem fronteiras geográficas, com o uso de dispositivos digitais, como os computadores, conectados à rede de internet. As comunidades virtuais são construídas a partir de interesses em comum sobre diversas áreas de conhecimento em um processo conjunto de cooperação ou de troca. E a inteligência coletiva se caracteriza como uma inteligência compartilhada através de diversos indivíduos, visto que, “ninguém sabe de tudo mas todo mundo sabe de alguma coisa”,

[...] não há comunidade virtual sem interconexão, não há inteligência coletiva em grande escala sem virtualização ou desterritorialização das comunidades no ciberespaço. A interconexão condiciona a comunidade virtual, que é uma inteligência coletiva em potencial. (LÉVY, 1999, p. 133).

Com o surgimento da internet, conforme Lemos, surgiram novas práticas comunicacionais nunca antes vistas e outras foram reconfiguradas⁴. Nesse espaço são criados ambientes de aprendizagem coletiva, fóruns de debate, diários pessoais, e novas formas de mídias, como por exemplo o jornalismo online, as rádios online, as TVs online, e os diversos sites de informação espalhados pelo mundo.

As mídias em geral, possuem o potencial de alterar a nossa relação espaço-temporal. Essa relação é definida como formatos e artefatos que nos permitem escapar de constrangimentos espaços-temporais (LEMOS, 2002). A internet não é em si uma mídia de massa. Ela é um ambiente que agrupa os diversos instrumentos de comunicação, no caso as mídias digitais disponíveis para ser acessada a qualquer momento e lugar do mundo a partir da interconexão de dispositivos digitais na rede.

A internet é, certamente, a mais importante infraestrutura de comunicação jamais criada pelo homem, uma rede mundial descentralizada que ampliou de forma inédita a democratização do conhecimento e a liberdade de circulação da informação pela liberação e emissão, conexão generalizada e reconfiguração social (cultural, política, econômica). (LEMOS, 2020, P.33)

De acordo com Edma Santos (2010), a fase atual da cibercultura compreende um período de mobilidade e conectividade ubíqua que só existe em função da internet. Segundo Lemos (2009) existem três compreensões de mobilidade. A primeira seria a mobilidade física, que permite a nossa locomoção por diferentes lugares; em segundo a mobilidade dos nossos

⁴ A expressão reconfiguradas vem com o propósito de evitar a lógica da substituição ou do aniquilamento. A cibercultura reconfigura/transforma as práticas de modalidades midiáticas mas não as substitui.

pensamentos; e a terceira mobilidade é a virtual que, a partir do aprimoramento dos aparelhos tecnológicos digitais, podemos nos locomover por espaços virtuais, independente do lugar que estejamos.

A mobilidade virtual, propiciada pelo advento da cibercultura, é caracterizada pelo caráter ubíquo, ou seja, é a ideia de que é possível comunicar e estar presente em toda parte a qualquer hora e tempo por meio das redes que se interligam. Estamos fisicamente em um lugar e virtualmente em vários. Posso estar presencialmente na aula mas por meio do *smartphone*, *notebook*, *GPS*, conectados à internet, também é possível estar em qualquer parte do mundo, isso nos constitui em seres ubíquos. Dessa forma, fala-se em ubiquidade em relação à comunicação móvel “quando a continuidade temporal do vínculo comunicacional é assimilada a uma plurilocalização instantânea” (SANTAELLA, 2010, p. 19).

Os avanços tecnológicos proporcionaram mudanças significativas nas práticas sociais contemporâneas. A interconexão de dispositivos digitais em rede, possibilitou o surgimento e aprimoramento de novas formas artísticas, de comunicação, de produção de conhecimento e de relação com o espaço-tempo⁵. Porém, assim como diz o ditado popular, “nem tudo que reluz é ouro”, a cultura cibernética possui sua outra face da moeda. Como afirma o autor Lemos (2008),

A internet é uma espaço de comunicação propriamente surrealista, do qual “nada é excluído”, nem o bem, nem o mal, nem suas múltiplas definições, nem a discussão que tende a separá- los sem jamais conseguir. A internet encarna a presença da humanidade a ela própria, já que todas as culturas, todas as disciplinas, todas as paixões aí se entrelaçam. Já que tudo é possível, ela manifesta a conexão do homem com sua própria essência, que é a aspiração à liberdade. (LEMOS, 2008, P.12)

Na passagem anterior, Lemos (2008) alerta a necessidade de também refletir sobre os impactos negativos que surgem com a cibercultura. O autor em sua obra “A tecnologia é um vírus” (2020), estabelece uma comparação entre a tecnologia e o vírus da Covid-19 e o modo como realizam ações nos indivíduos, mobilizando amplas redes, afetando o coletivo. Nesse sentido, da mesma forma com que o vírus da Covid-19 foi devastador para o mundo, mas principalmente para nós brasileiros, devido a má gestão do governo no combate à pandemia, o

⁵ Toda mídia altera a nossa relação espaço-temporal podendo mesmo ser definida como formatos e artefatos que nos permitem escapar de constrangimentos espaço-temporais. Na contemporaneidade vivenciamos a sensação de tempo real, imediato e de abolição do espaço físico-geográfico marcada pelas tecnologias digitais onde o tempo real parece aniquilar o espaço de lugar, criando espaços de fluxos, redes planetárias pulsando no tempo real, em caminho para desmaterialização dos espaços de lugar (Lemos, André; Cunha, Paulo (Orgs). Olhares sobre a Cibercultura. Sulina, Porto Alegre, 2003; p. 11-23).

atual regime de plataformação, dataficação e performatividade algorítmica, que definem a atual cultura digital, tem causado diversos problemas que necessitam de atenção.

É com frequência que vivenciamos casos de ódio nas redes sociais, cancelamentos, invasão de privacidade, vigilância governamental e empresarial, manipulação de comportamentos pela ação de algoritmos, disseminação de notícias falsas (*fakenews*), entre outras situações negativas que ocorrem na cultura cibernética. Tais comportamentos são derivados do agenciamento de tecnologia, ou seja, discursos construídos por laboratórios de pesquisa, empresas startups, mídia massiva e redes sociais, impulsionando políticas, formas de consumo ou de regulação (LEMOS, 2020, p. 21).

Atualmente, tudo o que é feito no ciberespaço, seja por meio do *smartphone* ou computador, é transformado em dados digitais e armazenados em banco de dados- o Big Data⁶. Lemos (2020), afirma que o surgimento da sociedade da informação se baseia justamente em um processo de coleta de dados para a gestão da vida pública. As redes sociais, por exemplo, operam a partir da captação desses dados e oferecem informações baseadas nas ações recentes do usuário, indicando conteúdos similares ao que foi acessado por intermédio dos algoritmos.

Os algoritmos operam realizando a curadoria das informações coletadas nos bancos de dados impulsionando o usuário a fazer determinadas “escolhas” a partir de sugestões da plataforma. Como por exemplo, no momento em que o usuário decide por assistir algo na *Netflix* ou fazer compras na *Shopee*. A própria plataforma fará sugestões baseadas no seu perfil que é construído com base nos dados coletados por seu históricos de ações. Logo a decisão não é propriamente do usuário, pois os algoritmos são desenvolvidos para influenciar nossas ações. Sobre o funcionamento dos algoritmos Lemos (2020) aponta que,

Portanto, os algoritmos não são procedimentos matemáticos neutros, mas mídias, e, como toda mídia, eles produzem arranjos sociotécnicos, sendo artefatos políticos que dirigem decisões, chamam a atenção e produzem formas interessadas de visibilidade. Eles induzem opiniões e desejos, produzindo afetações específicas na apreciação do mundo. São conseqüentemente lentes de apresentação do mundo, como são lentes os livros, os jornais, a TV, o cinema, a fotografia... Devemos saber ler esses algoritmos, assim como aprendemos a ler as mídias (“literacia”).(LEMOS, 2008, P.43)

De acordo com o autor, a cultura digital é caracterizada pela plataformação da sociedade, por processos de dataficação e pela performatividade algorítmica- a PDPA⁷. Como

⁶ Big Data pode ser definido como um conjunto de técnicas capazes de analisar grandes quantidades de dados para a geração de resultados.

⁷ LEMOS, André. A tecnologia é um vírus: Pandemia e cultura digital. Ed Sulina, P. 32-35, 2021.

plataformização da sociedade, o autor se refere às novas plataformas digitais que exercem funções centrais na sociedade, como as plataformas de trabalho, de compras e lazer; já a dataficação, seria como uma modulação da vida pessoal por dados; e a performidade algorítmica, como os objetivos com que são programados para oferecerem seus serviços de modo mais efetivo.

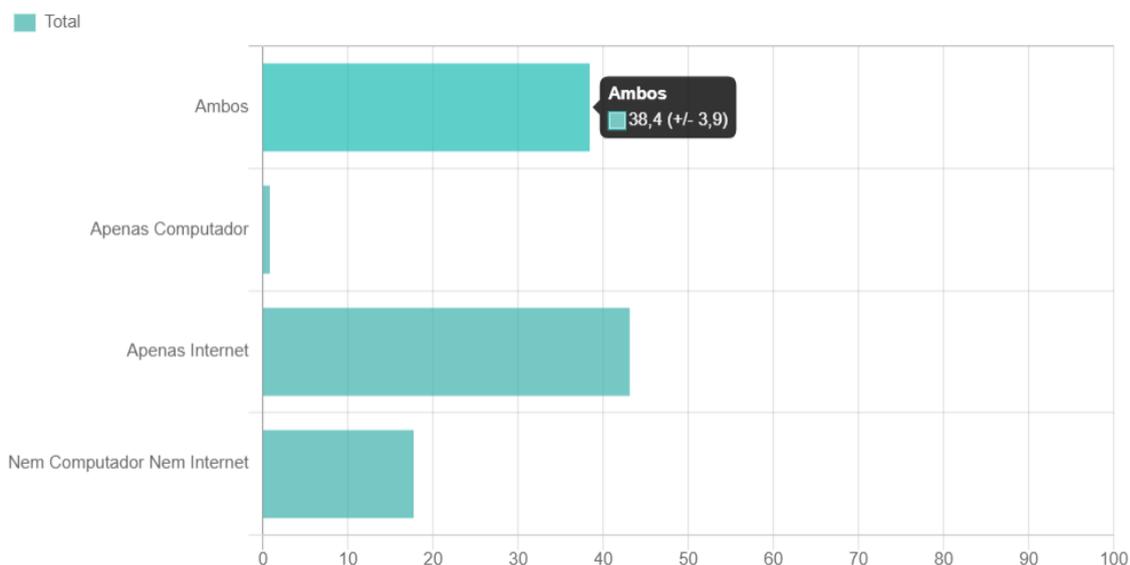
A PDPA é regida pelos Big Five (Google, Amazon, Apple e Microsoft), empresas que dominam boa parte da internet. O problema é que esse monopólio de informações é utilizado para criar e conduzir determinados tipos de comportamentos, induzindo ações sobre o que se deve fazer, comprar e conhecer. Enfim, criam modelos e excluem outros, o que coloca em xeque as ideias de emancipação, liberdade e conhecimento que deram origem à cibercultura (LEMOS, 2020. p. 32). Devemos assim estar abertos às potencialidades das tecnologias da cibercultura e atentos às negatividades das mesmas, sempre com um olhar crítico sobre as relações que são construídas dentro dos ambientes virtuais, para que possamos utilizar os recursos em nosso benefício e não sermos usados como produtos por meio delas.

Outro fator negativo que emerge com a cibercultura e que deve ser combatido com urgência, é a exclusão digital. Muito se fala sobre como a sociedade do século XXI está conectada cada vez mais com o mundo digital. As TDIC estão presentes em nosso cotidiano, desde os locais de trabalho aos momentos de lazer, porém esquecemos que seu acesso não é democrático. Segundo os dados da pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), no Brasil temos o seguinte cenário sobre o acesso à computadores e internet por domicílio, no ano de 2021:

Imagem 1- Gráfico sobre a presença de computador e internet por domicílio no Brasil em 2021.

A4B - DOMICÍLIOS, POR PRESENÇA DE COMPUTADOR E INTERNET¹

TOTAL DE DOMICÍLIOS



Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2021.

¹ Os respondentes que não souberam ou não responderam a pelo menos uma das perguntas que geraram esse cruzamento foram contados na coluna 'Nem computador nem Internet'.

Por questões de arredondamento, a soma dos resultados pode não totalizar 100%.

Fonte: https://data.cetic.br/explore/?pesquisa_id=1&unidade=Domic%C3%ADlios Acesso em: 27 de Fevereiro de 2023

Conforme apresentado no gráfico acima, os domicílios que possuem computador e internet condiz a 38,4; os domicílios que possuem apenas o computador é de 0,8%; os domicílios com acesso apenas à internet é de 43,1%; e por fim, os domicílios que não possuem acesso ao computador nem à internet é de 17,7%.

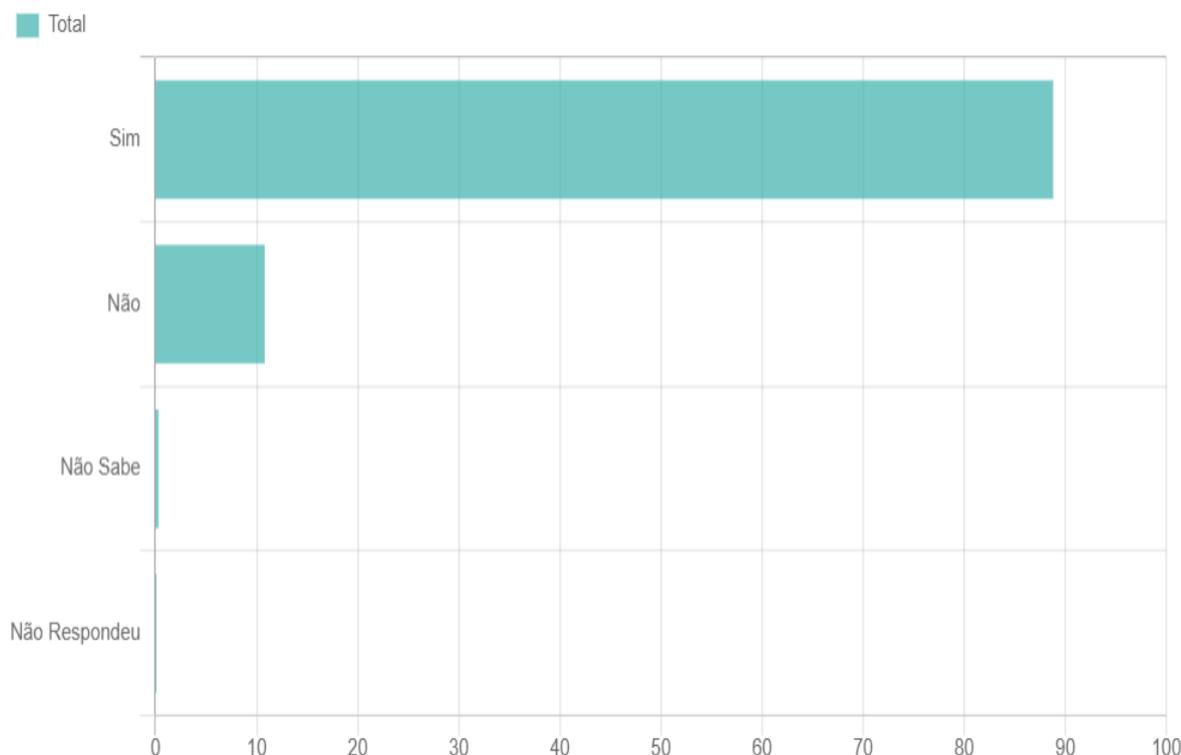
Sobre o acesso a telefones celulares (*smartphones*) por indivíduo, a Cetc.br⁸ apresenta os seguintes dados:

⁸ O Cetic.br é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (Nic.br), criado em 2005, que implementa as decisões e projetos do Comitê Gestor da Internet do Brasil (Cgi.br) cuja missão é monitorar a adoção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) – em particular, o acesso e uso de computador, Internet e dispositivos móveis. Disponível em: <https://cetic.br/pt/> Acesso em 27.FEV.2023.

Imagem 2- Gráfico de indivíduos que possuem telefone celular no Brasil 2021

J2 - INDIVÍDUOS QUE POSSUEM TELEFONE CELULAR

TOTAL DA POPULAÇÃO



Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2021.

Por questões de arredondamento, a soma dos resultados pode não totalizar 100%.

Fonte: https://data.cetic.br/explore/?pesquisa_id=1&unidade=Usu%C3%A1rios Acesso em: 27 de Fevereiro de 2023.

De acordo com o gráfico apresentado o número de pessoas que possuem telefones celulares é de 88,8%, um número bem elevado que pode estar relacionado ao seu baixo custo financeiro sendo mais acessível do que os computadores. Ainda assim, os indivíduos que não possuem o dispositivo é de 10,8% da população.

Portanto, por mais que às TDIC estarem sendo cada vez mais acessíveis para a população, ainda existem muitos indivíduos que não possuem acesso aos dispositivos digitais. E mesmo os domicílios, que possuem apenas computador, internet ou telefone celular, não são suficientes para que a pessoa participe ativamente da cultura digital.

Em um mundo em que as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes nas atividades cotidianas, existir pessoas que estão fora das cultura cibernética por falta de condições de acesso acentua ainda mais a desigualdade social. Assim, Preto (2011) alerta para a

necessidade de desenvolver políticas públicas de acesso a todos esses recursos da informação e comunicação para que, efetivamente, toda a população possa ter acesso e conviver com o que denominamos de cibercultura.

Até o momento foi realizada a discussão conceitual sobre os elementos que compõem a cibercultural, mas ainda é necessário pensar nos elementos das TDIC's em sua relação com o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, para pensar o ensino de história.

2.2 TDIC e educação

O ciberespaço, constituído pela interação dos indivíduos com as TDIC, proporcionaram para a sociedade contemporânea novas formas de comunicação, de acesso à informação, de produção de conhecimento, e assim, a aprendizagem (SANTOS, 2002a, p. 148 apud Santos; WEBER, 2023, p.290). De acordo com as autoras, os processos de aprendizagem podem ser potencializados pelas TDIC, principalmente através das mídias da internet como os chats, blogs e os softwares de redes sociais, pois esses dispositivos podem criar condições de aprendizagens que ultrapassam os limites do espaço-tempo da escola.

As TDIC quando introduzidas nos ambientes escolares podem possibilitar o aprendizado dos estudantes ao intensificar a interação entre professor e aluno e alunos com alunos, transformando a sala de aula em um ambiente rico de troca de saberes em que as possibilidades do que aprender não se restringem apenas ao espaço físico da escola e a figura do professor.

Como por exemplo, a possibilidade do trabalho colaborativo em rede, em que várias pessoas podem abrir e modificar o mesmo documento em dispositivos diferentes ao mesmo tempo proporcionando um novo estilo de aprendizagem e de produção de conhecimento.

Os ambientes virtuais, acessados pelos dispositivos digitais em rede, segundo Santaella (2012), viabilizam processos de aprendizagem abertos. Os processos de aprendizagem abertos são processos que ocorrem de maneira espontânea, pois o acesso à informação e a comunicação é livre e ubíquo, podendo ser acessado a qualquer momento e lugar.

De acordo com Castro (2019), o uso das tecnologias nas aulas está alterando as relações entre educadores e educandos, fazendo com que o ensino e a aprendizagem sejam repensados. Com os ambientes virtuais, o educar assume o papel de mediador da aprendizagem, incentivando, facilitando e motivando os educandos a aprender com autonomia.

As TDIC trazem novas possibilidades de transformação nos métodos historiográficos, nas formas de registrar e disseminar a História. Para o ensino de História, as tecnologias promovem novas formas de refletir, analisar e representar os acontecimentos. Além de auxiliar

no engajamento dos estudantes em participarem das discussões, rompendo com a passividade do aluno no processo de ensino e aprendizagem do ensino tradicional.

Ao introduzir as TDIC nas aulas, os educadores promovem a inclusão digital, combatendo a exclusão digital discutida anteriormente. Sobre o conceito de inclusão digital, a autora Machado (2016), afirma que a inclusão digital é um processo de democratização do uso das tecnologias de informação e comunicação. Nesse sentido, a inserção das TDIC nas aulas vai muito além da mera introdução das tecnologias na aula. A inclusão digital é uma forma de inserção social, o que viabiliza que muitos educandos estejam em contato com tecnologias que nem sempre encontram-se presentes em seus cotidianos familiares.

A nova versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 determina mudanças na organização curricular integrando novas competências como o tema das tecnologias e cultura digital. A proposta de acordo com a BNCC visa incorporar as TDIC nos currículos escolares, visto que, o universo digital está cada vez mais presente nas atividades cotidianas da sociedade. Nesse sentido, é importante que a escola acompanhe as transformações emergentes e proporcione aos educandos experiências que estimulem o uso consciente dos dispositivos tecnológicos.

É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BRASIL, 2018, p.35).

No entanto, a incorporação destes dispositivos nos ambientes educacionais ainda ocorre de forma limitada. De acordo com Gewehr (2016), os métodos pedagógicos de muitos professores ainda estão fundamentados em práticas tradicionais de ensino, como métodos de memorização e transposição didática, que limita o espaço-tempo dos processos de aprendizagens.

O autor Sousa Jr (2022) constrói uma relação entre os processos históricos das revoluções industriais com os projetos de ensino das instituições escolares. De acordo com o autor, a estrutura da escola foi se adaptando conforme as transformações nas esferas da vida humana para possibilitar às novas gerações conhecimentos perpassados pela revolução

industrial. Assim como a “primeira revolução industrial a (Indústria 1.0), com o advento da máquina a vapor, a segunda revolução industrial (Indústria 2.0) que abriu novas possibilidades de geração de energia com o uso do petróleo e eletricidade, ainda no século XIX; e terceira revolução industrial (Indústria 3.0), já na segunda metade do século XX, que trouxe a era da computação e automação (DRATH; HORCH, 2014 apud SOUSA Jr, 2022, p.42), os sistemas educacionais acompanhando as transformações tecnológicas foram numerados pelas nomenclaturas, como Educação 1.0, 2.0 e 3.0.

Porém, nem todas as transformações foram incorporadas nos sistemas de ensino. Como por exemplo, o modelo tradicional de educação por meio de livros impressos e a figura central do professor como detentor do saber, em um espaço-tempo limitado e definido, típico da Educação 1.0 e 2.0, ainda é muito presente nas aulas. Conforme o autor Sousa Jr (2022), o problema está na falta de investimento do Estado brasileiro nas políticas de educação para as TDIC.

Com isso a Educação 3.0, que propõe uma relação professor-aluno menos verticalizada, ou a Educação 4.0, que preconiza a descentralização da produção do conhecimento através de um ensino-aprendizagem colaborativo e mediado pelo uso das novas tecnologias, são, no Brasil, limitadas pelo baixo investimento em TDIC. (SOUSA Jr, 2022, p.43)

Segundo Gewehr (2016), as dificuldades de introdução das TDIC nas aulas ocorrem também pela rejeição por parte de alguns professores, pois acreditam que sua introdução nas aulas pode alienar os alunos, desempregar professores e desvirtuar os processos de ensino e aprendizagem.

Contudo, se o nosso objetivo é romper com os modelos tradicionais de ensino, almejando a educação libertadora defendida por Paulo Freire, é necessário que o professor dialogue com a realidade dos estudantes. Nesse caso, o docente precisa integrar em suas práticas pedagógicas elementos da geração dos chamados nativos digitais, pois boa parte de suas interações com o mundo e com outras pessoas ocorrem por meio das interfaces virtuais. Logo, a forma com que eles pensam e processam informações é diferente das gerações anteriores.

Para se comunicar com os nativos digitais evidenciou-se, aos professores, a necessidade de aprenderem essa nova “linguagem”, de se familiarizarem com as novas mídias e de analisar como tais tecnologias seriam incorporadas ao cotidiano escolar, ou seja, de migrarem para este novo lugar, o ambiente virtual, tornando-se assim Imigrantes Digitais. Esses que não nasceram no mundo digital, mas em alguma outra época da

vida, incorporaram muitos ou a maioria dos aspectos das novas tecnologias em sua rotina e hábitos. Portanto, “os imigrantes digitais aprendem – como todos os imigrantes, alguns mais do que os outros – a adaptar- -se ao ambiente, eles sempre mantêm, em certo grau, seu ‘sotaque’, que é, seu pé no passado.” (PRENSKY, 2001, p. 2). Havendo ainda, inclusive, aqueles que por alguma razão não migraram e que ganharam a depreciativa alcunha de analfabetos digitais.(SOUSA Jr, 2022, p.49)

Entretanto, apenas introduzir as TDIC nos ambientes escolares sem planejamento não promove uma aprendizagem significativa. Para Gewehr (2016), as instituições escolares devem introduzir novos dispositivos tecnológicos nas aulas, visto que, essas tecnologias vêm sendo cada vez mais utilizadas em outras esferas da sociedade sendo dever da escola fornecer aos educandos conhecimentos tecnológicos básicos que serão essenciais para sua convivência social. Mas é de suma importância que a introdução de qualquer recurso tecnológico resulte de um processo de reflexão para avaliar suas potencialidades e limites.

A aprendizagem histórica, de acordo com Sousa Jr (2022), mesmo com a introdução das TDIC pode se resumir ao ensino de História tradicional, com uma perspectiva de tempo linear, centrada na figura de grandes heróis, reduzindo o aprendizado a mera memorização e reprodução, sem contribuir com o desenvolvimento da consciência histórica defendida por Rusen. Nesse sentido, a introdução dos aparatos tecnológicos sem a devida reflexão tornam-se apenas instrumentos que auxiliam as aulas, mas sem explorar as potencialidades que as TDIC podem promover nos processos de ensino-aprendizagem.

Segundo Hesse (2022) a integração das TDIC nas aulas não se resume a disponibilizar os equipamentos e recursos nas instituições educativas. Para integrar as tecnologias em sala de aula é necessário, além de saber usá-las, saber reusá-las, remixá-las, recontextualizá-las de forma criativa e crítica, promovendo a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo em processos co-autorais.” (HESSE, 2022, p.4)

Nessa perspectiva, evidencia-se a importância da inserção das TDIC nos processos formativos tanto inicial como continuada para que auxilie os professores a desenvolver conhecimentos necessários para introduzir as tecnologias com fins pedagógicos, a chamada competência digital.

A autora Sayonara Cruz (2021) define a competência digital como o uso seguro e crítico das tecnologias digitais de informação e comunicação para o trabalho, o lazer e para a comunicação.

O termo competências digitais, emerge da necessidade de uma conceituação que abarque a capacidade de investigar, coligir e processar informação e usá-la de maneira crítica e sistemática, avaliando a pertinência e distinguindo o real do virtual, mas reconhecendo as ligações; a capacidade dos indivíduos serem capazes de utilizar as ferramentas para produzir, apresentar e compreender informações complexas e de aceder, pesquisar e usar serviços baseados na Internet; a capacidade de usar as tecnologias da sociedade da informação para apoiar o pensamento crítico, a criatividade e a inovação (COMISSÃO EUROPEIA, 2013, p. 1 apud CRUZ, 2021, p.73).

Para Moura (2016) a competência digital envolve a utilização crítica e segura das tecnologias da sociedade da informação no trabalho, nos tempo livres e na comunicação. É sustentada pelas competências em usar o computador para obter, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações, além de comunicar e participar em redes de cooperação via internet.

A competência digital possibilita uma ampliação do repertório do que é possível fazer com as TDIC do ponto de vista pedagógico. Por esse motivo é de extrema importância que ocorram formações de professores para as TDIC e pelas TDIC. Somente assim, será possível que os educadores desenvolvam novas práticas que superem o uso instrumental dos recursos tecnológicos, a fim de promover o uso consciente e seguro do ponto de vista pedagógico.

Neste capítulo foi apresentado os elementos que compõem a cibercultura e sua relação nos processos de ensino e aprendizagem, e a partir desta contextualização realizaremos uma análise qualitativa das entrevistas com os professores de História que atuam na rede básica de ensino do município de Jaguarão, que se seguirá no próximo capítulo.

3 TRABALHANDO COM OS DADOS: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Neste terceiro e último capítulo da pesquisa será realizado a análise das entrevistas com educadores de História do município de Jaguarão. Apresenta inicialmente o processo metodológico da pesquisa; em seguida a caracterização dos entrevistados; e no terceiro momento a análise das percepções dos entrevistados sobre os objetivos do ensino de história e suas relações com as TDIC.

3.1 Metodologia de análise

O desenvolvimento metodológico do trabalho buscará atender aos objetivos da pesquisa por meio de uma abordagem qualitativa, com o propósito de compreender nas narrativas dos professores de História, suas relações com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a fim de, analisar o modo como têm incorporado os dispositivos em suas práticas pedagógicas e em até que ponto o uso desses dispositivos podem mobilizar a consciência histórica nos educandos. Para tanto, foi utilizado como fonte de dados entrevistas semiestruturadas com professores de História do município de Jaguarão.

Assim, para o desenvolvimento da análise qualitativa, trago a definição de Minayo (2011), ao dizer que o verbo que melhor caracteriza o método de análise qualitativa, é “compreender”. Pois compreender, é se colocar no lugar do outro e, entender a singularidade de cada indivíduo através de suas experiências de vida e no processo de compreensão, se faz necessário a interpretação que por sua vez é algo pessoal do pesquisador. Conforme Minayo (2011),

Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses. Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido. (MINAYO, 2011, p.623)

De acordo com Duarte (2004), as entrevistas possuem como potencial dar voz aos sujeitos que vivenciam, observam e analisam seu espaço social e histórico, bem como, retratam a forma como os sujeitos atuam sobre ele. Em uma pesquisa, caso seja eleito como fonte de dados entrevistas semiestruturadas se faz necessário o uso do método de análise qualitativo, buscando compreender e interpretar as narrativas levantadas pelos entrevistados trabalhando as informações por meio de categorias que norteiam os objetivos da pesquisa.

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p.215)

Para tal, farei uso de princípios da história oral para o desenvolvimento da pesquisa, mas não será meu objetivo aprofundar nos conceitos de memória e testemunhos orais e sim, o uso de entrevistas para a coleta de dados. A história oral de acordo com Verena Alberti (2005), permite o registro de testemunhos e o acesso a "histórias dentro da história" e, dessa forma, amplia as possibilidades de interpretação do passado, sendo ela uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita.

Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. Tais entrevistas são produzidas no contexto de projetos de pesquisa, que determinam quantas e quais pessoas entrevistar, o que é, como perguntar, bem como que destino será dado ao material produzido.

Esse procedimento metodológico trouxe a possibilidade de reconhecer a existência de múltiplas histórias, memórias e identidades de uma sociedade, rompendo com um pensamento de uma única história ou identidade nacional trazendo a possibilidade de registrar a vivência de grupos cujas histórias dificilmente eram estudadas. Mas é preciso se atentar, pois somente a entrevista não constitui um problema em si, e como toda fonte em uma pesquisa, é necessário o processo de interpretação e análise dos dados.

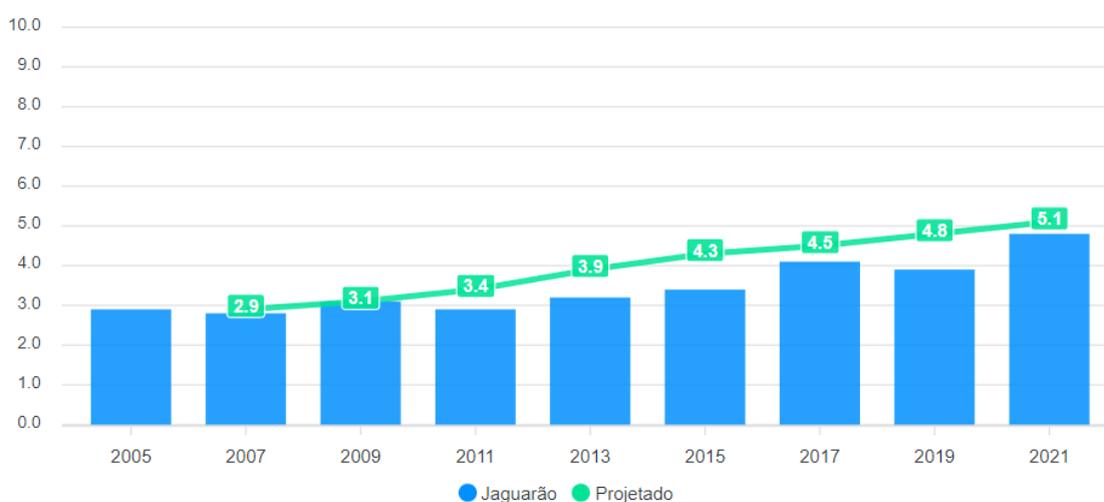
3.2 Locus da pesquisa

Jaguarão está localizada no extremo sul do país na fronteira do Brasil com o Uruguai, com cerca de 26.500 habitantes de acordo com o IBGE⁹ (2021), sendo sua economia predominantemente agrária. Por se tratar de uma região periférica, a cidade carece de oportunidades de emprego, assim como, de atividades culturais. Motivo que leva muitos moradores, em especial os jovens, a se mudarem para outras cidades em busca de novas oportunidades.

O município também possui carências educacionais. De acordo com o IDEB¹⁰, índice que mede o desenvolvimento do ensino básico no país, do município em questão foi de 4,8 em 2021, conforme o gráfico abaixo. Este índice é obtido a partir da relação do fluxo de aprovação com as notas da prova Brasil (que medem as disciplinas de português e matemática).

Imagem 3- Evolução IDEB no Município de Jaguarão

Evolução do IDEB



Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/4311007-jaguarao/ideb> Acesso em: 27 de Fevereiro de 2023

⁹ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é um órgão estatal brasileiro responsável por realizar levantamentos de dados quantitativos e qualitativos sobre diferentes setores da economia, da sociedade e da demografia do Brasil.

¹⁰ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB.

Conforme o gráfico apresentado, podemos afirmar que o município está com o IDEB abaixo da média projetada, que vai de 2007 a 2021, com 2,9 a 5,1, respectivamente. Enquanto que a de Jaguarão, no mesmo período, vai de 2,8 à 4,8.

Para a educação, baseada em Pierre Bourdieu, compreendemos que o capital cultural¹¹ influencia diretamente na qualidade do ensino, pois ela facilita na compreensão do mundo, na criação de valores e no aprendizado dos conteúdos da escola.

O ambiente cultural é importante para perceber o desenvolvimento de uma região, pois através desta podemos ter o ensino mais qualificado em que aluno/professor terá contato com diversas atividades artísticas e culturais: convívio com as artes cênicas, visitas aos museus e a bibliotecas, análise crítica da mídia entre outros, sendo uma alternativa de ampliar seu conhecimento, seja na área de literatura, comunicação, teatro e música. (LIMA, 2014, p. 16)

A cidade conta com um teatro municipal, mas pouco é utilizado para apresentação de peças teatrais e apresentações artísticas gratuitas para a população. Possui uma biblioteca municipal, que pouco é frequentada pelos jovens. Também existe um museu privado, que não possui um plano museológico (Lima, 2014, p.17), o que nesse caso, dificulta a apropriação pedagógica do espaço. Dessa forma, tendo em vista a escassez de ambientes culturais da cidade que poderiam ser utilizados no ensino, acredito que as TDIC podem contribuir para a expansão do capital cultural dos estudantes quando aplicadas em sala de aula.

Porém, para que a introdução dos dispositivos TDIC ocorra com um real uso pedagógico, é importante que os professores estejam capacitados para trabalhar com esses recursos. Nesse sentido, veremos a seguir o perfil dos professores que atuam na cidade e suas relações com as TDIC.

3.3 Perfil dos professores

A pesquisa contou com um total de seis participantes, sendo eles professores de História do ensino básico das escolas públicas de Jaguarão. É importante para a pesquisa qualitativa que exista uma diversidade de perfis para que se obtenha dados com percepções distintas, para assim

¹¹ A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar das crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classes que podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural.

ter uma compreensão da realidade do fazer docente de História. Nesse sentido, a seleção de entrevistados ocorreu a partir de critérios pré-definidos que priorizassem a diversidade de gênero, idade, tempo de atuação na área e que fossem das escolas estaduais e municipais.

Para se referir às escolas em que os professores atuam utilizaremos as nomenclaturas (Escola + a rede à qual pertence estadual ou municipal + o número de acordo com a sequência que as entrevistas ocorreram). Para se referir aos professores utilizaremos as nomenclaturas professor A, professor B, professor C, professor D, professor E e professor F.

TABELA 1- PERFIL DOS PROFESSORES

Nome da escola	Professores entrevistados	Dados gerais dos professores
Escola Estadual 1	professor A	Idade: não informado Ano de formação: 2017 Tempo de trabalho: 6 anos sexo: feminino
Escola Estadual 1 Escola Municipal 1	Professor B	Idade: 41 Ano de formação: 2013 Tempo de trabalho: 6 anos sexo: masculino
Escola Estadual 2	Professor C	Idade: 64 anos Ano de formação: 2017 Tempo de trabalho: 4 anos Sexo: Masculino
Escola Estadual 3	Professor D	Idade: 40 anos Ano de formação: 2017 Tempo de trabalho: 6 anos Sexo: feminino
Escola Municipal 2	Professor E	Idade: 64 anos Ano de formação: 1983 Tempo de trabalho: 28 anos Sexo: feminino
Escola Municipal 3	Professor F	Idade: 32 anos Ano de formação: 2018 Tempo de trabalho: 4 anos Sexo: masculino

O objetivo de entrevistar professores que atuassem em ambas as redes (estadual e municipal), partiu da ideia de traçar uma comparação entre as duas realidades. Assim, dos entrevistados, os professores A, B, C e D atuam na rede estadual e apenas o professor B atua tanto na rede estadual quanto na rede municipal; os professores E e F atuam apenas na rede municipal; Com relação à questão de sexo, foram entrevistados três mulheres e três homens com idade variando entre 30 a 64 anos; Em relação ao ano de formação constatamos que em geral os professores possuem uma formação recente com menos de 10 anos, que para a pesquisa pode ser um ponto positivo, pois as formações mais recentes têm maiores chances de dialogarem com a temática das TDIC; Já com relação ao tempo de carreira, encontrou-se um quadro de professores com pouca experiência de trabalho, em torno de 6 a 3 anos de atuação. Somente da docente E tem pouco mais de 30 anos de profissão na área com formação há mais de 40 anos. Ainda sobre a formação dos docentes, com exceção da docente E que, todos tiveram formação em instituições públicas e todos possuem cursos de pós-graduação, embora nenhuma tenha sido voltada às TDIC.

Essas informações coletadas são importantes para conhecer o perfil desses professores, que será fundamental para compreender como eles entendem alguns conceitos fundamentais para a docência e em especial, suas relações com as TDIC. Nesse sentido, apresentaremos a seguir a concepção dos professores sobre alguns conceitos que consideramos essenciais para o ensino de História.

3.4 Análise qualitativa dos dados

A primeira pergunta realizada na entrevista foi com relação ao conceito de ensino-aprendizagem. Consideramos que tal conceito é de fundamental importância para o fazer pedagógico, e assim, é importante saber como os professores compreendem tal processo. As respostas para a pergunta foram as seguintes,

A prática do professor, né? A prática do professor quanto à turma, alunos. Aprendizagem é aquilo que é significativo para aquele aluno. É óbvio que pra pra rolar aprendizagem a prática do professor conta mas ela não é inteira porque a gente tem que entender que o aluno tem que participar para participar da prática. Nós não somos detentores de saber. A gente é só orientador. Então, pra ter todo aquele processo cognitivo, enfim, tu tem que entender o que que é o estudo, tu tem que saber o porquê tu está ali. Te entender como um indivíduo dentro de um campo social. (Professor A)

Eu acho assim a aprendizagem ela pra tu te tornar um um professor bom, né? Tu

tem que ter um compromisso com o aluno, tá? Meu negócio é assim ó, eu eu passo, eu dou a matéria no quadro lá e aí depois eu explico ponto a ponto, né? E abro discussão em sala de aula, porque é porque é aquele negócio que tem que haver uma troca de conhecimento. Né? E se não for assim não adianta. Os alunos não aprendem e vão ficar eh como se diz aí na gíria aí. Vão ficar boiando naquele conteúdo, naquela disciplina. (Professor B)

Uma coisa conjunta, mista. Não me vejo como um educador se eu não colher nada dos meus alunos. Não me vejo assim, eu acho que seria uma coisa muito falsa se eu não estivesse aprendendo com ele até eu como ser humano seria uma vida meia vazia. Então esse conjunto eu acho bem interessante no momento que eu posso transmitir alguma coisa, eu posso ceder alguma conhecimento dos meus aluno e eles me transfiram foi uma troca muito muito bacana eu acho até. Então eu acredito no ensino é uma coisa que ela não é vertical né? Eu acho que é se dá na na das duas mãos (Professor C)

Porque cada um aprende de um jeito, né? Tem gente que aprende escutando, tem gente que aprende lendo, tem gente que aprende vendo algum vídeo, né? Então assim numa turma mais ou menos de vinte e oito alunos, que é o que a gente tem, a gente tem várias pessoas que não aprendem igual e não aprendem ao mesmo tempo, né. Eu procuro identificar como cada um aprende, né? e aí eu vou, eu vou mesclando, né. (Professora D)

Ué, ensino pra mim o ensino é tu, tu tentar passar assim conhecimento, né? De uma maneira clara que a outra pessoa possa te entender com clareza e seguir a sua né? A sua trajetória, a tua, o seu como é que eu vou te explicar. Eu eu eu não acho assim só ler, chegar lá o conteúdo. Não, eu procuro eu leio com meu aluno. Se o ensino for, acho que se eu colocar bem de uma maneira clara e que ele entenda, ele vai ter uma boa aprendizagem. (Professora E)

Ensino mais humanista nesse sentido e um ensino mais puxado para o aquilo que os iluministas mais queriam, né? Que a autonomia do homem, né? Do ser humano sempre tenta buscar em aula essa questão da Autonomia né fazer com que eles tentem ir atrás ou trazer questões deles mesmo né E já a questão de aprendizagem aí para mim ainda é uma coisa que pesa porque às vezes por exemplo eu vou fazer uma prova que é objetiva alguns alunos saem bem outros mal agora só vou fazer uma prova dissertativa já muda totalmente o cenário Então como é que eu vou me preocupar com que aquela pessoa aprenda alguma coisa né Essa é talvez o calcanhar de aquiles de todo o professor né como é que a gente vai ter um método para isso mas aquela coisa todo dia na sala de aula a gente vai se deparar com coisa nova né e tentar de fazer de uma forma melhor pensar aula no plano de aula vê o que que vai dar para fazer né claro Nem sempre dá

para a gente fazer um plano de aula muito detalhado Então mas acredito que aprendizagem é o que mais ainda mais nesse contexto. (Professor F)

De acordo com Paulo Freire, não existe ensino sem aprendizagem. Para o autor, educar é um processo dialógico, ou seja, se estabelece de múltiplas maneiras. Nessa relação de ensino-aprendizagem, educador e educando trocam de papéis o tempo todo, logo, o educando aprende ao passo que ensina e o educador ensina ao passo que aprende. Nesse sentido, ensinar e aprender não são processos distintos e não se resumem também apenas ao conteúdo da disciplina.

A concepção de que o ensino e a aprendizagem são processos distintos está relacionada à perspectiva de ensino tradicional que define uma “concepção bancária” (Freire, 1999), de educação e não permite o desenvolvimento de uma prática educacional efetiva.

Conforme o relato dos professores, podemos inferir que todos possuem uma percepção de que o processo de ensino-aprendizagem é algo construído na relação educador-educando. Como podemos ver na fala do Professor C ao dizer que é um processo que ocorre de forma mista e, que ao passo que ele ensina também aprende. Porém, o mesmo utiliza a expressão “transmitir um conhecimento para o aluno”, o que evidencia traços da concepção bancária de educação abordada por Paulo Freire. De acordo com Tardif (2014), os saberes dos professores são construídos ao decorrer de suas vidas, que inicia-se com memórias da época em que eram alunos, passando para a formação nas universidades e durante a prática em sala de aula. Não estamos aqui, de forma alguma, para julgar os professores, mas sabemos que determinados comportamentos podem estar enraizados em nosso subconsciente mesmo que não concordemos com tal posicionamento.

A professora D evidencia também em sua fala a importância de reconhecer os conhecimentos prévios dos educandos. Pois, cada estudante tem uma trajetória individual que traz consigo para a sala de aula, e que influencia diretamente no modo de aprender de cada um.

O educador e a escola devem contemplar diversos saberes necessários à prática educativa. Isso porque, seu papel é capacitar os educandos para que eles tenham condições de agir e pensar de forma crítica e autônoma na sociedade. Nesse sentido, cabe ao educador entender, que ensinar não é somente a transmissão de conhecimentos pré-estabelecidos pelas diretrizes escolares, e que deve respeitar os saberes dos educandos a partir do contexto e das experiências dos próprios educandos.

Para as aulas de História, defendemos nesta pesquisa, que a relação de ensino-aprendizagem deve partir da perspectiva da Didática da História¹². Pois, o ensino de História deve estar comprometido em proporcionar aos educandos um conhecimento histórico que auxilie no desenvolvimento da consciência histórica. Ou seja, desenvolver nos educando um senso crítico sobre as perspectivas da explicativas da história e tenham a capacidade de entender e se posicionar diante de visões de mundo a partir do pensamento histórico (Cerri, 2011).

Partimos desse pressuposto e perguntamos aos professores sobre os objetivos do ensino de História. Sem questionar especificamente se eles tinham conhecimento sobre os conceitos da didática da história e consciência histórica. O propósito da pergunta foi conhecer as percepções individuais dos educadores sobre a função da disciplina de História no processo educacional do educandos. As respostas que obtivemos foram as seguintes:

Perceber a questão do tempo histórico que o tempo, o teu tempo não é o mesmo que o meu tempo, nem do outro de entendimento nem de função. Então, a tecnologia vai me mostrar um tempo muito atrás pra eles. Entender que o tempo como a essa questão mesmo é uma construção da sociedade né são narrativas que são construídas e que é passada então essa ideia de consciência histórica né? Que vive no no na consciência né? Do coletivo é uma construção feita pela própria humanidade que nela participa, né? (Professor A)

O ensino de história te abre esse leque assim pra tu questionar tudo. O que está sendo vinculado na mídia, nos meios de comunicação e tal. Então vai ser sempre estar olhando ali um noticiário ali mas está sempre com aquele pé atrás. Não mas para aí. Não é isso, não é bem assim com os caras tão contando, né? Eu costumo dizer que o aprendizado na história te deixa bem mais esperto do que as pessoas que não tem o conhecimento no estudo de história. (Professor B)

Quando aprendemos ou ensinamos história fazemos isso para entender o quão próximo ou distante temporalmente um evento está do presente (Professor C)

Sempre que possível eu começava o tema e eu tentava fazer algum tipo de relação com o presente. Olha, era assim? Tá mas vamos pensar hoje? Então eu preferia começar pensando hoje e levando depois pro tempo histórico que eu queria, né? E fazendo algum tipo de relação, claro, alguns conteúdos são muito mais fáceis do que outros, né? Pra fazer esse tipo de relação. E pensar nesse meio tempo, como é que a gente mudou, né pra gente entender o mundo atual e em qualquer âmbito a gente precisa entender o tudo que a gente passou senão como é que a gente vai questionar as coisas? Né? Essa é

¹² RÜSEN, Jörn. *Jorn Rusen e o Ensino de História*- Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

a importância né? De entender o conhecimento do que o aluno traz para sala de aula, né? Trazer a partir desse ponto, né? Não pensar que o aluno não sabe nada, né? É importante trazer aquilo que ele sabe pra aula e a partir daí trazer o conteúdo. (Professor D)

Eu acho que é muito importante a gente saber né como as coisas chegaram né todas as melhorias que se teve a sociedade como todo né, como chegou até que então pra que isso a gente precisa estudar pra ver os acontecimentos do passado né, saber as inovações, os avanços que tiveram né? (Professor E)

É sempre tentar mostrar para o aluno que aquilo que ele está vivendo não foi algo simplesmente criado ou seja realidade que ele está ali inserido não foi algo dado. Seria o objetivo do ensino histórico a gente mostrar para eles que a realidade é construída que eles podem transformar o pensando todo né se o ensino de história tá fazendo ele refletir sobre que erros o ser humano cometeu no passado né e o que que isso a maioria das pessoas fizeram para que a sociedade esteja como está. (Professor F)

De acordo com Cerri (2011), o ensino de História tem a função de desenvolver no educando uma orientação no tempo. Nesse sentido, os educadores de História devem proporcionar momentos de debates que ultrapassem a aprendizagem mecânica da memorização, e ajude o educando a criar suas próprias percepções de sentidos no tempo de forma que possibilite traçar um fio condutor entre passado, presente e futuro.

Com base nas respostas obtidas, notamos que os professores possuem noções importantes sobre o papel do ensino de História no processo educacional dos jovens. Foi ressaltado como objetivos principais da disciplina a compreensão das relações do homem no tempo; o desenvolvimento do olhar crítico e autônomo frente aos fatos; compreender o passado a partir do presente e o entendimento que somos todos sujeitos históricos. Enfim, podemos afirmar que os professores entrevistados, por mais que não tenham adentrado especificamente nos conceitos de didática da História, possuem compreensões positivas sobre os objetivos básicos da disciplina e que dialogam diretamente com as premissas da didática da História.

Até o momento apresentamos as percepções dos professores sobre os objetivos da disciplina de História do ponto de vista pedagógico. Porém, o principal objetivo da pesquisa se concentra em compreender como as TDIC nas práticas dos professores de História, de forma a contribuir para o processo de rompimento com o modelo de educação bancária com foco no desenvolvimento da consciência histórica nos educandos. Desse modo, veremos a seguir as relações dos entrevistados com as TDIC, desde suas formações iniciais até o uso prático em sala de aula.

Perguntamos aos entrevistados se houveram momentos de debates sobre as TDIC durante a graduação, seja por meio de disciplinas específicas do curso, por disciplinas eletivas ou até mesmo durante outras aulas. As respostas que obtivemos foram as seguintes

Eu acho que a gente chegou a debater alguma coisa assim nos estágios, mas eu fiz pode ser Tics? Uma disciplina optativa de pedagogia. Mas foi uma discussão bem superficial. (Professor A)

Não cara não, eu não tive assim eh esse debate assim na da sobre as novas tecnologias digitais assim que eu me lembre não. E também eh não não se usava muito as tecnologias digitais aí eh tinha a gente tinha algumas aulas aí com datashow. (Professor B)

Teve sempre alguma discussão a respeito, mas se tu me me perguntar assim, eu corro o risco de errar contigo. Então eu prefiro não não responder. Mas eu sei que teve Tá? Mas não vou lembrar mesmo, tá?. (Professor C)

Fiz uma disciplina eletiva de outro curso. E aí tu ficava maravilhada, né? Porque aí tu tinha ela te ensinava a fazer quiz, ela te ensinava a fazer um monte de coisas dentro das tecnologias, né? Só que a grande frustração é que tu não consegue usar né? Porque tu não tem suporte pra tu conseguir usar. (Professora D)

Os professores, eh, eles mostravam alguma coisa assim, mas eu, eu, Professora E, trabalhar assim não, a gente digitava os trabalhos, claro, mandava, mas não assim, eu não me lembro de eu ter ido com trabalhos assim, usando a tecnologia, eu não lembro (Professor E)

O curso de bacharelado tinha disciplina sobre arquivos digitais E aí a gente tinha essa discussão né mas ela era ainda uma discussão muito para mim muito rasa. E na licenciatura não tive (Professor F)

A partir das respostas, podemos inferir que, os entrevistados não tiveram a presença das TDIC durante a graduação, pelo menos não de forma que resultasse em experiências significativas. De modo geral, nenhum professor teve a presença das TDIC a partir de disciplinas que compunham a grade curricular do curso, tendo apenas um professor que teve uma disciplina em sua graduação que contemplou o tema das TDIC mas que de acordo com o entrevistado, foram discussões rasas que não agregaram no processo formativo do mesmo; parte dos professores tiveram contato com a temática das TDIC a partir de disciplinas eletivas de

outros cursos; e também em alguns casos houve a presença dos dispositivos mas apenas de forma instrumental, como o uso de datashow ou para a escrita de trabalhos.

A baixa presença das TDIC nos processos formativos está relacionado ao fato de que, por mais recente que seja a formação dos professores entrevistados, as diretrizes curriculares de seus cursos ainda não contemplavam a temática da cibercultura.

Machado e Brandão (2020, p.9) apontam que a formação inicial docente se constitui como um lugar propício para a inclusão cibercultural dos professores. Pois é nela, que ocorrem as principais discussões sobre a teoria e a prática. Porém, ao analisarem os currículos de cursos de licenciatura de algumas universidades públicas, constataram que as tecnologias digitais são abordadas a partir de uma perspectiva reducionista e instrumental nos processos formativos iniciais de professores. Sendo assim, se a formação inicial dos professores não dialoga com os princípios da cibercultura, logo, os professores encontrarão dificuldades para introduzir novas práticas a partir do uso das TDIC em sala de aula.

Ainda sobre a questão dos processos formativos, perguntamos aos professores se já haviam realizado alguma formação continuada que abarcasse a temática das TDIC. De acordo com Phillipps (2019), a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. Nesse sentido, tendo em vista que os professores não tiveram as TDIC presente em suas formações iniciais, a formação continuada seria uma boa oportunidade para sanar esse déficit existente.

No entanto, todos os professores afirmaram não terem participado de nenhuma formação voltada para a temática das TDIC, seja por lives, cursos, palestras e entre outros, pelo menos não uma formação que tenha sido significativa.

Outro fator que influencia diretamente a introdução das TDIC no processo educacional são as condições estruturais da instituição escolar. Isso porque, sem os equipamentos digitais adequados se torna inviável que o educador aplique metodologias que contemplem a cibercultura. Então, perguntamos aos entrevistados sobre a constituição da escola para o uso de tecnologias digitais. As respostas foram as seguintes:

Eu não consigo fazer na Escola Estadual 1 né? Eu não consigo nem fazer a chamada pelo aplicativo Mas é que temos alguns computadores mas a internet não funciona (Professor A)

É em relação a computadores, ah tem a sala dos computadores lá e tal, mas pouco se usa, né? Não sei se está funcionando a internet lá na sala dos computadores, né? Parece

até uma coisa meio contraditória assim, mas a sala dos computadores eu nem sei se está funcionando a internet, né, nenhum computador sem internet hoje não serve pra nada. Então lá na no município, lá no na escola municipal 1 lá as coisas estão funcionando melhor. Tipo nós nós temos lá agora foi instalado semana passada os quadros digitais né? Eh digitais né? Eu até confesso que eu nem sei mexer naquilo direito, né? Mas já tem, tem todas as salas de aula, tem lousa digital, né? Internet e tudo. E a internet funciona em toda a escola. Então é melhor que o estado (Professor B)

Então eu tive essa felicidade ou infelicidade de trabalhar em ambientes que são precários e às vezes não vem o incentivo do do Estado de botar um laboratório então ah a guerra é grande do gestor quer ou até pra fazer um aluno um pouco melhor, né? Ter acesso a essas coisas (Professor C)

ali não tem internet então não tem laboratório a gente tem ah uma sala de vídeo tá? Que ali tu consegue passar algum tipo mas aí é a um DVD né? Tu consegue, sei lá, alugar um DVD e passar. Às vezes nem papel higiênico tem. Quem dirá um computador pra cada um. A gente ainda está no quadro com giz. (Professor D)

Tem e não tem [...] tem internet pra fazer a chamada, colocar os conteúdos ali que está a gente está sempre com o celular, mas na sala não pega (Professora E)

Tem lousas digitais são todas cabeadas com internet né cabo então não tem aquela oscilação do wi-fi né então é uma internet bem rápido mas os alunos não têm acesso à internet por exemplo via wi-fi não tem acesso né. Mas eu sei que tem laboratório de informática a princípio acho que na biblioteca ali mas parece que o acesso são poucos computadores pelo que eu lembro (Professor F)

A partir das respostas percebemos que a questão estrutural das escolas, no que diz respeito à constituição dos dispositivos tecnológicos, é bastante precária. Como no caso do Professor A, ao dizer que a Escola Estadual 1 até possui conexão com a internet, mas que é muito ruim a ponto de não conseguir realizar a chamada da aula pelo aplicativo e também não contam com laboratórios de informática com internet para os estudantes. O mesmo caso acontece com o Professor E, da Escola Municipal 2, que afirma ter internet na escola, porém, o sinal não chega na sala de aula.

O Professor B, por atuar nas redes Estadual e Municipal, apresenta pontos interessantes para análise. De acordo com o entrevistado, a Escola Estadual 1 em que atua, possui grandes problemas como a precariedade da infraestrutura do laboratório de informática e a internet que não funciona. Em contrapartida, a Escola Municipal 1 possui uma realidade diferente, contando

com lousas digitais e internet em todas as salas de aula. No entanto, de acordo com o professor, ele não utiliza as funções que a lousa oferece, reduzindo o dispositivo ao mero uso instrumental.

O Professor C destaca um aspecto relevante também ao dizer que a Escola Estadual 2 em que atua, as condições estruturais são precárias, pelo menos no que diz respeito às tecnologias digitais, mas que não é por conta da gestão da escola e sim pela falta de incentivo do Estado em proporcionar melhores condições estruturais, denunciando a necessidade de investimento em políticas públicas de educação.

De acordo com os relatos do Professor D, a Escola Estadual 3 apresenta uma situação ainda mais complicada. Com a reforma do ensino médio, que adiciona como competência o debate das tecnologias digitais no processo educacional, a escola integrou uma nova disciplina chamada “Tecnologia e cultura digital” que é lecionada pelo professor em questão para completar sua carga horária. Porém, a instituição não possui laboratórios de informática e nem mesmo internet nas salas de aulas, inviabilizando qualquer tipo de aula prática sobre o conteúdo. E além da falta de estrutura, a professora denunciou o descaso da Seduc em fornecer formações continuadas para os professores lecionarem a disciplina com propriedade.

então assim eles até dão uma formação. Mas essa formação ela é bem sem noção. Por quê? Porque tem o número X de inscrição e aí se tu não completar aquele número X de inscrição tu não consegue. Então o acesso que eles te dão na documentação, né? Tu não tem, tu consegue só ah ver as videoaulas, né? Pra te dar uma base, então tá tudo meio no escuro. E em uma escola que tu não tem computador e tu não tem Wi-Fi tu faz o quê? (Professora D)

No caso do Professor F, que atua na Escola Municipal 3, relata que a escola possui lousas digitais com uma boa internet em todas as salas, mas que os alunos não possuem acesso. Ter a lousa digital é um ponto positivo, pois ela possibilita ao professor possibilidades de trazer novas abordagens para a aula, como visitar museus online, abrir mapas interativos, apresentar vídeos etc. Mas a falta de internet para os estudantes ainda é um problema pois ela limita as possibilidades da educação em rede, que tem como característica a interatividade constante entre os participantes.

Conforme os relatos dos professores, podemos afirmar que as instituições escolares não possuem condições estruturais adequadas para a integração das TDIC nas aulas. As instituições estaduais são as que mais sofrem com a falta de recursos tecnológicos. Já as instituições municipais possuem uma melhor estrutura, como por exemplo, as lousas digitais. Contudo, os professores (B e F) relataram que não receberam formação para utilizar o dispositivo.

Em síntese, temos o seguinte diagnóstico: os profissionais entrevistados estão atentos às suas práticas (mesmo que eventualmente diferindo nas definições sobre quais são os objetivos do ensino de História e como atingi-los) e estão abertos ao uso das TDICs no seu fazer, no entanto, carecem de formação específica para lidar melhor com o manejo dessas tecnologias, e principalmente, em sua maioria, esbarram nos obstáculos de uma infraestrutura escolar precarizada, consequência, entre outros motivos, da falta de maiores investimentos no âmbito da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa procurou identificar como os professores de História do município de Jaguarão tem se apropriado das TDIC em suas práticas pedagógicas, a fim de compreender os limites e potencialidades que estes dispositivos podem oferecer para o desenvolvimento da aprendizagem histórica. A pesquisa foi realizada em forma de entrevistas semiestruturadas, que contou com a participação de seis professores das redes Municipais e Estaduais de Ensino Básico do município de Jaguarão.

Inicialmente discutimos sobre os conceitos de Didática da História do historiador Jörn Rüsen, como uma nova perspectiva de pensar o ensino da disciplina para o desenvolvimento da aprendizagem histórica. Vimos que a Didática da História não se resume ao estudo de métodos e técnicas de ensinar, que tradicionalmente é estudado nas universidades. Mas sim, a reflexão sobre o que é aprendido, o que pode ser aprendido e o que deveria ser aprendido nos processos de ensino e aprendizagem de História, pois o seu objetivo principal deve ser o desenvolvimento da consciência histórica a partir da relação entre teoria, didática e a vida prática.

Ressaltamos que, a consciência histórica que defendemos no presente trabalho, não é algo a ser criado e construído através do conhecimento histórico, e sim uma condição inerente à natureza humana, pois o pensar historicamente está no cotidiano do ser humano, em suas práticas culturais e relações sociais. Nesse sentido, o educador de História deve estar comprometido em proporcionar aos educandos um conhecimento histórico que auxilie na formação de um pensamento autônomo, crítico e criativo, e reconheça as narrativas dos alunos, de forma que auxilie o desenvolvimento da consciência histórica.

Discutimos ainda, sobre as transformações que as TDIC influenciaram e influenciam nas práticas de sociabilidade da sociedade contemporânea. Apresentamos o conceito de cibercultura, como o produto derivado da interação entre a sociedade contemporânea, a cultura e as novas tecnologias que foram desenvolvidas a partir do aprimoramento das telecomunicações e a informática a partir da década de 1970. Inferimos que as TDIC, quando inseridas nos ambientes escolares, podem potencializar os processos de ensino e aprendizagem principalmente através das mídias da internet como os chats, blogs e os softwares de redes sociais, pois esses dispositivos podem criar condições de aprendizagens que ultrapassam os limites do espaço-tempo que a escola e o educador podem oferecer, além de promover a inclusão digital

No último capítulo, o foco das discussões foi a análise das entrevistas dos professores de História das redes públicas de Ensino Básico do município de Jaguarão. Com base nas análises

percebemos que os educadores compreendem que os processos de ensino e aprendizagem são construídos simultaneamente na relação professor-aluno. Também evidenciou-se que os entrevistados possuem compreensões positivas sobre os objetivos da disciplina e que dialogam diretamente com as premissas da didática da História. Já com relação às TDIC, os professores demonstraram reconhecer o potencial que esses dispositivos podem proporcionar nos processos educativos, porém sua introdução ainda é bem limitada por uma série de fatores como a falta de formação necessária e a precariedade dos equipamentos tecnológicos das escolas.

A pouca experiência dos professores com as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas e a precariedade de recursos tecnológicos evidenciam a necessidade que currículos dos cursos de licenciatura em História sejam atualizados para que dialoguem com as transformações da sociedade contemporânea, e denunciam a importância de investimentos em políticas públicas de educação, para que as instituições escolares garantam condições estruturais adequadas para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que supere as metodologias tradicionais de ensino e que tais políticas garantam o direito à educação a todos os estudantes.

Temos a consciência de que as reflexões acerca desta pesquisa não terminam por aqui, contudo reconhecemos que o texto final corresponde à realização de um trabalho desenvolvido ao longo de um ano de difícil conciliação entre estudos e trabalho. Entretanto, acreditamos que este estudo pode servir como contribuição para que novas pesquisas sejam realizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. Fontes Orais. História dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi,(org.). Fontes Orais. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155-202.

ALVES, Danilo da Silva. Letramento Histórico-digital: ensino de História e tecnologias digitais. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Natal, RN, 2018.

ANDRADE, Juliana Alves; PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História e suas práticas de pesquisa. 2. ed. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021.

ANDRADE, Fabiano Viana. Ensino de história frente às tecnologias digitais: um olhar sobre a prática. Revista História Hoje, v. 7, no 14, p. 172-195 - 2018.

BECKER, F. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. In silva, L.H.,AZEVEDO,J.C. (org). Paixão de Aprender II. Petrópolis: vozes,1995.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandez. Ensinar História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

Cerri, Luís Fernando. Ensino de História e consciência histórica- Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. Ensino de História e tecnologias digitais: trabalhando com oficinas pedagógicas. Revista História Hoje, v. 4, no 8, p. 247-264 - 2015.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Educar, Curitiba, n.24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

FERREIRA, Bruno Escalante. A competência narrativa na aula de História: um diálogo entre consciência histórica, história pública e a aprendizagem em suas múltiplas facetas. 2017.

FERREIRA, Marieta de Moraes. FRANCO, Renato. Aprendendo História: reflexão e ensino. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, Editora Paz e Terra, 17ª edição, Rio de Janeiro, 1997.

FREITAS, Izis Pollyanna Teixeira Dias de; PEREIRA, Nallyne Celene Neves. Ensino de História: o uso das tecnologias digitais no desenvolvimento da aprendizagem histórica. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.

GEWEHR, Diogenes. *Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na escola e em ambientes não escolares*. Dissertação Mestrado UNIVATES, Lajeado 2016.

GIOVANNI, Adaiane; HAHN, Fábio André Hahn. Tecnologias educacionais no ensino de história: uma abordagem possível. *Revista TEL*, Irati, v. 8, n.2, p. 154-176, jul. /dez. 2017.

HOBSBAWM, Eric J. *A Era dos Extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, tradução de Marcelo Brandão Cipolla, Editora WMF Martins Fontes, São Paulo, 2013. (p. 25-63)

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Divisão Regional em Regiões Geográficas Intermediárias e Imediatas*. IBGE, Rio de Janeiro, 2017.

LEMOS, André. *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LEMOS, André. *A tecnologia é um vírus: Pandemia e cultura digital*. Ed Sulina, 2021.

LEMOS, André; CUNHA, Paulo (Orgs). *Olhares sobre a Cibercultura*. Sulina, Porto Alegre, 2003; p. 11-23.

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

LIMA, Michelle Pureza de. *Repensando o ensino de História: Concepções de professores sobre a didática da História*. 2014. Monografia -Universidade Federal do Pampa, Licenciatura, Jaguarão, RS, 2018.

MACHADO, Juliana B.; BRANDÃO, Grazielle de Souza. Formação inicial docente: análise de projetos pedagógicos de curso e suas relações com as tecnologias digitais. In: *Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 18, núm. 1, 2020.

MÉSZÁROS, István, *A educação para além do capital- 2 ed - São Paulo: Boitempo, 2008.*

MOURA, Mary Jones Ferreira de. O Ensino de História e as Novas Tecnologias: da reflexão à ação pedagógica. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

OLIVEIRA, Ariane Xavier de; MELLO, Diene Eire de; FRANCO, Sandra Aparecida Pires Práticas de ensino com o uso das tecnologias digitais: o papel da formação docente. Revista Teias v. 21 n. 60 jan./mar. 2020.

PINSKY, Carla Bassanezi. Fontes históricas. 2.ed., 1a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

PRETTO, Nelson de Luca, O desafio de educar na era digital: educações Revista Portuguesa de Educação, vol. 24, núm. 1, 2011, pp. 95-118.

RÜSEN, Jörn. Jorn Rusen e o Ensino de História- Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SANTAELLA, Lucia. Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Edméa. Pesquisa-formação na cibercultura. Teresina: EDUFPI, 2019.

SILVA, Neles Maia da. (org.) Para além do riso: charges, consciência histórica e ensino de história. Ananindeua: Cabana – 2022.

SOUSA JR, Alexandre. Educação 4.0 e educação Histórica: Mídias Digitais, ensino de História e metodologias ativas para o século XXI. Ensino de história, tecnologias e metodologias ativas: novas experiências e saberes escolares Editora do CCTA, 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

APÊNDICE A

ROTEIRO ENTREVISTAS

DADOS PESSOAIS

- Qual é o seu nome?
- Quantos anos você tem?
- Qual é a sua formação/curso e ano de conclusão? Em qual instituição?
- Trajetória profissional
- Qual seu local de atuação profissional?
- Em qual nível de ensino está atuando em 2022? Qual a carga horária de trabalho atual?
- Qual o seu tempo de atuação profissional?

SOBRE A ATUAÇÃO COMO PROFESSOR DE HISTÓRIA

- Para você o que é ensino?
- Para você o que é aprendizagem?
- O que você considera importante para a docência?
- Para você o que é ensino de História?
- O que você entende por Didática da história?
- Como você trabalha o tempo histórico?
- Como professor, o que fazes para seus alunos se tornarem críticos?
- O que poderia ser feito para tornar as aulas de História mais interessantes para os alunos?
Como você busca deixar suas aulas mais interessantes?
- Você acredita que as tecnologias digitais podem contribuir para o desenvolvimento do ensino de história?

RELAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS

- Na sua graduação, houveram discussões sobre as tecnologias? Como foi essa experiência?
- Possui alguma formação para o uso de tecnologias? Quais?
- Como é a constituição da escola para o uso de tecnologias?
- Quais atividades você desenvolveu a partir do uso dos recursos tecnológicos digitais?