

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2021.r2a15>

Recebido em: 25/03/2021

Aceito em: 07/06/2021

**O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS AULAS DE HISTÓRIA NOS ANOS  
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: NOTAS REFLEXIVAS**

**THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN HISTORY CLASSES IN THE FINAL  
YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: REFLECTIVE NOTES**

**Max de Mendonça Andrade**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2806-9355>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8865174043650531>

Secretaria Municipal de Educação de Lagoa Nova, Brasil

E-mail: [mma.biblio@gmail.com](mailto:mma.biblio@gmail.com)

**Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6857-7947>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5187018279016366>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: [andrezza.tavares@ifrn.edu.br](mailto:andrezza.tavares@ifrn.edu.br)

**Luiz Antonio da Silva dos Santos**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2556-3032>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0105804260500225>

Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: [luizantonioantos@hotmail.com](mailto:luizantonioantos@hotmail.com)

**Cléia Maria Alves**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5233-4112>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1763872835739108>

Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: [cleiamary2009@hotmail.com](mailto:cleiamary2009@hotmail.com)

**RESUMO**

O presente estudo versa sobre as tecnologias digitais no âmbito educacional e no ensino de História, bem como as problemáticas envolvidas na sua inserção e as possibilidades de sua efetivação por meio das ambiências formativas digitais. Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico com base em Silva (2007), Tamanini e Sousa (2019), Guedes (2012), Tavares (2020), Martins e Souza (2020), Cruz e Martins (2016), Castro (2010), Seffner (2013) e Fonseca (2003), dentre outros. Como resultados, constatou-se a irreversibilidade nas novas tecnologias no atual paradigma social. O estudo revisita pressupostos teóricos que expressam a necessidade dos professores de história serem responsivos as novas demandas formativas que estão postas, reconhecendo os novos cenários que estão configurados com a digitalização de muitos processos da vida humana, e a incorporação do ciberespaço em seu planejamento.

**Palavras-chave:** Tecnologias digitais. Ensino de história. Formação docente.

## ABSTRACT:

This study deals with digital technologies in the educational field and in the teaching of History, as well as the issues involved in its insertion and the possibilities of their realization through digital training environments. For this, we carried out a qualitative bibliographic research based on Silva (2007), Tamanini and Sousa (2019), Guedes (2012), Tavares (2020), Martins and Souza (2020), Cruz and Martins (2016), Castro (2010), Seffner (2013) and Fonseca (2003), among others. As a result, the irreversibility of new technologies in the current social paradigm was found. The study revisits theoretical assumptions that express the need for history teachers to be responsive to new training demands that are posed, recognizing the new scenarios that are configured with the digitization of many processes of human life, and the incorporation of cyberspace in their planning.

**Keywords:** Digital technologies. History teaching. Teacher training.

## 1 INTRODUÇÃO

Considerando a presença significativa das tecnologias nas diversas atividades do cotidiano, no que se passou a denominar sociedade da informação, a educação tem buscado novos caminhos para inserir-se nessa nova realidade, e com o ensino de História não tem sido diferente, sobretudo em um contexto de pandemia, no qual as atividades escolares e seus processos pedagógicos são garantidos basicamente através de tais ferramentas.

Sob a motivação de entender o funcionamento das chamadas NTICs (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação) e sua adequação à dimensão do ensino-aprendizagem, esta pesquisa se propõe a analisar os referidos recursos e os desafios de sua inserção nas aulas de História do Ensino Fundamental – anos finais - diante das dificuldades do contexto escolar.

A metodologia utilizada é a qualitativa, dentro do espectro bibliográfico, pautada em autores como Prensky (2001), Silva (2007), Tamanini e Sousa (2019), Guedes (2012), Tavares (2020), Martins e Souza (2020), Cruz e Martins (2016), Castro (2010), Seffner (2013) e Fonseca (2003), dentre outros. Sobre a referida modalidade, Moreira (2004) entende que esta posiciona o leitor no estágio da área do conhecimento em questão, apresenta indícios da sua extensão e relevância de seu problema, sugerindo apontamentos e possíveis soluções para este. Por meio de tais requisitos, se abordará a problemática relacionada às tecnologias digitais no contexto educacional.

A pesquisa se estrutura da seguinte forma: na primeira seção, traz reflexões iniciais sobre as novas tecnologias e sua inclusão no processo de ensino aprendizagem. Na segunda, analisa a relação entre as tecnologias digitais e o ensino de História e, a inserção dessas

tecnologias nos anos finais do Ensino Fundamental. Por último, nas considerações finais, apresenta um norteamento para a problemática discutida a partir da análise das seções anteriores.

Através das bibliografias que serviram de base para o presente estudo, bem como pelas reflexões subsequentes, constatou-se que esse cenário de mudanças protagonizado pelas NTICs só vem se acentuando, revelando-se efetivo e irreversível, cabendo assim à educação, e ao ensino de História, se reformular para acompanhá-las. Para tanto, é imprescindível a mudança de postura do professor, que deve passar de transmissor a agente mediador de saberes, com foco na aprendizagem do aluno; se apropriar das atuais concepções teórico-metodológicas de História, de modo a superar sua perspectiva factual e, estar a par das diversas possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias, indo além das limitações apresentadas pelos recursos convencionais. Reformulação esta que também deve se fazer presente na formação inicial e continuada dos docentes.

## **2 A CONTRIBUIÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**

As últimas décadas, sobretudo após a virada do milênio, se caracterizaram pela difusão das tecnologias da informação e comunicação, as chamadas TIC's, que causaram profundos impactos na sociedade - até então habituada ao uso da televisão, rádio e jornais - promovendo a chamada era digital. Segundo Tamanini e Souza (2019, p.142-143), "As Tecnologias Digitais e a internet abriram possibilidades de comunicação e interação sem precedentes na história da humanidade". Indicam, nesse sentido, algumas possibilidades como redes sociais virtuais, hipertexto, produção e compartilhamento de conteúdo em rede. Plataformas como *Google*, *YouTube*, *Facebook* e *WhatsApp*, aliadas a aparelhos como *notebooks*, *tablets* e *smarthpones*, representam os ícones desse atual cenário.

A efetivação desses meios contribuiu para o surgimento de uma geração de sujeitos com aspectos singulares em seu desenvolvimento, impensáveis para as anteriores, a tal ponto de serem denominados de "nativos digitais ou N-gen [Net], ou D-gen [Digital], são todos falantes nativos da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet" (PRENSKY, 2001, p.1).

Os nativos digitais são desse modo, aqueles que nasceram e cresceram em contato com as novas tecnologias, adquirindo outra forma de perceber e estar no mundo. Eles se distinguem das gerações anteriores, os “imigrantes digitais” – com os quais o autor se identifica – e expressam seus vínculos com o passado por diversos modos, “como o acesso à internet para a obtenção de informações, ou a leitura de um manual para um programa, ao invés de assumir que o programa nos ensinará como utilizá-lo” (PRENSKY, 2001, p. 2). Ele justifica tais diferenças nos processos de socialização de cada geração, o que leva os mais velhos a aprenderem uma linguagem com a qual os mais jovens já estão familiarizados.

Em analogia aos nativos digitais, Silva (2007, p.18) usa o termo “geração *net*”, referindo-se aos professores recém-saídos das universidades, nascidos no final da década de 1980 e habituados às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs). Tal segmento representa os jovens adultos, uma parcela considerável dos quadros escolares, o que sugere que os estabelecimentos educacionais não estão totalmente alheios aos novos tempos, passando em algum grau por mudanças vindas de dentro, por parte de seus profissionais. Acrescente-se a isso a demanda cada vez maior da sociedade pela adequação aos novos paradigmas, o que tem, por sua vez, reforçado a necessidade de processos educacionais inovadores, capazes de preparar cidadãos para essa realidade.

Em tempos de contínuas transformações, em que a aprendizagem ocorre em todo lugar e a toda hora, paradigmas são rompidos, a linearidade textual é transformada em rotas múltiplas de navegação e a interatividade assume proporções nunca antes imaginadas, inovar é, mais do que uma exigência, uma questão de sobrevivência. A escola, segmento desse universo social, convive com esta realidade. Dela também se demanda inovação, afinal, enquanto produtora de conhecimento deve estar à frente de toda mudança que o envolva. (TAMANINI; SOUSA, 2019, p. 142-143).

Desse modo, os autores evidenciam que elementos como “rompimento de paradigmas”, “navegação”, “interatividade”, “inovação”, “conhecimento” tornaram-se palavras de ordem, exigências dos novos tempos, das quais a escola também deve se apropriar para se integrar ao seu universo social. A linearidade, não só enquanto forma de leitura de texto, como também de mundo, já não basta. É necessário se integrar às redes virtuais e, mais do que isso, desenvolver os processos de ensino-aprendizagem em sintonia com a sua lógica de funcionamento, ou seja, de forma capilarizada, multidirecional, interconectada, mantendo sempre a criticidade.

Sob igual perspectiva, Guedes (2012, p.23) entende que a tecnologia, favorável ao desenvolvimento diversificado de capacidades e de tipos de linguagens a serem exploradas, “pode ser usada para gerar aprendizagens de melhor qualidade, criando ambientes que privilegiam a problematização, as atitudes críticas, a reflexão, a autonomia e a capacidade de decisão”. É necessário, por parte de o professor, adquirir a competência tecnológica para promovê-la junto aos estudantes, os quais precisam compreender e saber se utilizar das novas linguagens.

Essa apropriação tecnológica docente, e também discente, como enfatizou Guedes, deve assumir um caráter crítico. Ela não pode implicar na secundarização ou descuido com a tarefa de pensar a teoria e a prática pedagógica – atribuição imprescindível a educadores. Tal ausência, no exercício profissional, resulta em um perfil de professor instrutor, nas palavras de Tavares *et al* (2020), um técnico prático, executor de decisões, sob um viés tecnicista ou privatista, ou seja, alinhado aos valores e ditames do setor privado:

No tocante a perspectiva de transformação social, o professor é alguém que pensa a educação no seu contexto, na realidade em que está inserida, que aponta possibilidades de superação das fragilidades que o resultado da escolaridade apresenta. No entanto, essa perspectiva está na contramão daqueles que advogam a concepção tecnicista do professor. No âmbito dessa lógica formativa, evidenciamos a exaltação da prática e do pragmatismo e a concepção do professor apenas como um técnico prático, executor de decisões produzidas por agentes externos. (empresários/financistas do ensino). (TAVARES *et al*, 2020, p. 122).

O uso desses aparatos modernos, por mais atraente que seja - se estiver desvinculado do exercício questionador por parte do professor e de seus alunos -, acaba por passar de um elemento agregador a um complicador, não conduzindo o discente à autonomia, mas à heteronomia, passividade, falta de consciência ou alienação; servindo, assim, a paradigmas pedagógicos que não atendem as demandas atuais.

Seria como transferir a percepção de um conjunto de conhecimentos e habilidades absolutizados e inquestionáveis, até então atribuídos ao professor, às plataformas digitais. Em outras palavras, um modelo educacional tradicional, com um aspecto renovado, mas nada inovador. A educação dos novos tempos não pode se tratar de simples capacitação tecnológica, por meio de itens disciplinares delimitados, ela precisa oportunizar ao aluno o “acesso ao

universo de informações que a rede oferece e ajudando-o a transformá-las em conhecimento.” (TAMANINI; SOUZA, 2019, p. 145).

As tecnologias enquanto métodos ou técnicas – assim como os conteúdos – não pode ser um fim em si, mas um meio para algo mais amplo, de caráter intelectual e ético que possam contribuir para no processo da aprendizagem e na formação de cidadão conscientes no meio em que atuam.

Se em tempos comuns a inserção das tecnologias nos processos educacionais têm sido algo complexo, desafiador, tanto para professores – habituados aos métodos tradicionais, baseados nas aulas expositivas e no livro didático – quanto para estudantes – familiarizados com o uso dos dispositivos digitais para outros fins que não os escolares –, em tempos de pandemia isso assume outras proporções.

A educação no Brasil enfrenta, desde os seus primórdios, diversos desafios que atualmente se somam às consequências da pandemia do COVID-19. O distanciamento social é uma realidade que está sendo vivenciada pela escola e o estudo domiciliar; mediado por tecnologias de interação como mídias sociais, é uma experiência educacional das relações humanas desse tempo, procurando manter a interação professor, aluno e turma. (MARTINS; SOUSA, 2020, p. 2).

Até então, as escolas estavam habituadas às aulas presenciais, que se davam sem grandes dificuldades mediante o uso majoritário de recursos convencionais, como as anotações na lousa, no caderno e a fala do professor na maior parte do tempo. As chamadas TIC's, apesar de importantes, eram algo geralmente complementar, opcional. Todavia, com as medidas de isolamento sociais implementadas para a prevenção ao Coronavírus ou Covid-19, estas se tornaram indispensáveis, o próprio meio pelo qual a educação está operando. Mesmo as atividades que dispensam o uso dos referidos dispositivos para uma resolução dependem destes para sua elaboração. Ou seja, trata-se agora de um item indispensável, sem o qual a educação não funciona mais. E, mesmo com o retorno às aulas presenciais, ainda que partes dos antigos aspectos da educação sejam mantidas, não deve a educação ser mais a mesma.

Acontecimentos de grandes proporções exigem medidas igualmente amplas. Nesse caso, a educação como um todo deve ser revista, de modo a garantir seu funcionamento razoável, com um mínimo de qualidade e acessibilidade para o seu público. Tavares *et al* (2020) chamam a atenção para as demandas urgentes da formação inicial e continuada de professores,

a partir de “modelos formativos que sejam capazes de criar novos procedimentos de ensino e que garantam as aprendizagens e os desenvolvimentos dos estudantes, cujos reflexos se façam percebidos nas estruturas de educação básica do país” (TAVARES *et al*, 2020, p. 2).

Por um lado, se revela uma tendência tecnicista, desprovida de criticidade nas aulas integradas às TIC's, promovidas ou orientadas por entidades privadas; por outro, há uma tendência educacional mais antiga, pouco familiarizada com os referidos dispositivos, que segmenta o conhecimento em matérias ou disciplinas curriculares – algo que vem desde as universidades e se reproduz nas escolas –, e que acaba por levar o estudante a adquirir uma formação fragmentada e descolada da realidade, ainda que em algum grau pautada no exercício crítico.

Os referidos autores chamam a essa tendência ou tradição de “herança cartesiana” (TAVARES *et al*, 2020, p.5-6), responsável pela institucionalização das áreas do conhecimento e passiva de superação por meio da valorização de atividades e posturas coletivas nas licenciaturas. Eles também entendem a necessidade, diante desse cenário, de promover modelos formativos capazes de integrar saberes específicos com os saberes didáticos ou pedagógicos. No ensino de História em específico, a situação é parecida e tais problemáticas se fazem igualmente presentes, as quais serão discutidas logo a seguir.

### **3 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: NOVAS PERSPECTIVAS**

Estudar o passado, o tempo relacionado a pessoas e acontecimentos em grande parte anteriores à nossa existência não é tarefa fácil, requer considerável esforço imaginativo, como também investigativo, baseado na apuração de fontes variadas. Quando se trata de lidar com uma geração inserida numa sociedade imediatista, presenteísta, ansiosa por novidades, inclinada a ver coisas que já não são recentes como desinteressantes e ultrapassadas, além de se tratar de uma geração pragmática e desestimulada ao exercício do pensar, a complexidade desse trabalho se torna ainda maior. Cruz e Martins (2016) atribuem de modo mais específico às tecnologias as transformações que o mundo vivencia, por sua vez responsáveis pelo desafio do ensino aos jovens de hoje:

Ensinar História nos dias atuais é um grande desafio, em primeiro lugar

porque vivemos em um mundo onde o tempo presente é intensamente vivenciado e marcado pela velocidade dos avanços tecnológicos, em segundo lugar porque estabelecer relações entre os tempos históricos para jovens imersos nesse contexto de inovações aceleradas é uma tarefa árdua. (CRUZ; MARTINS, 2016, p. 72).

À medida que o ritmo do tempo histórico presente se acelera, instigado pelos avanços tecnológicos, o ensino de História também precisa ser reformulado e se apropriar de inovações que contemplem tais tecnologias. Tal demanda vai à contramão de um aspecto profissional de longa data: a insistência em concepções desatualizadas, descontextualizadas e pouco atraentes para estudantes. Mais precisamente em História, isso se manifesta na perspectiva factual – em oposição à processual – voltada a acontecimentos e sujeitos históricos delimitados, separados entre si e da própria realidade vivenciada pelos discentes, pedagogicamente centrada na aula expositiva e no livro didático.

Conforme Bittencourt (2011), o ensino de História na atualidade visa contribuir com a construção de identidades, associadas à formação da cidadania crítica para que, assim, o aluno possa estabelecer relações entre os acontecimentos atuais e os mais distantes e as relações entre presente e passado.

Na sociedade informacional, os docentes podem inserir diversos recursos tecnológicos disponíveis na sociedade e na escola, bem como jornais *on-line*, museus virtuais, mapas interativos, jogos educativos, simulações, animações, *blogs* e fóruns, de forma que possa contribuir com a desconstrução e reconstrução crítica dos conhecimentos e acontecimentos históricos disseminados nos livros didáticos. (TAMANINI; SOUZA, 2019)

Tais recursos devem ser apropriados de modo a promover a aprendizagem ativa e crítica, inserindo o aluno como um sujeito consciente nesse processo. Mais do que receber e reproduzir, ele deve estar apto a propor e produzir, em termos intelectuais, atitudinais e materiais, de modo reflexivo.

Há autores que consideram a História uma matéria ou disciplina vocacionada para o uso desses recursos, tendo em vista o leque de elementos que ela comporta em relação à humanidade através do tempo e espaço, algo cada vez mais presente no meio digital.

A hipótese principal dos que têm defendido a incorporação das NTICs no ensino presencial de História é que este campo de estudo é um dos mais adequados para a incorporação destes recursos no processo pedagógico, uma vez que o mesmo dá conta do acervo das civilizações fundadoras, das

manifestações artísticas e literárias, da evolução do pensamento, da construção social da realidade com seu vasto legado de mistérios, símbolos, imagens e sons a ser explorado e que está crescentemente sendo digitalizado. (SILVA, 2007, p. 8).

Se por um lado Silva (2007) reconhece essa inclinação tecnológica da matéria na multiplicidade de manifestações humanas que ela aborda, cada vez mais disponíveis nas redes e aparelhos eletrônicos, por outro, Tamanini e Sousa (2019) priorizam-na pelo caráter formativo cidadão em que ela se destaca:

No ensino de História, a inovação faz-se ainda mais urgente, por ser esta uma disciplina crucial na construção de uma sociedade democrática e cidadã, que conecta o passado e o presente, direcionando o olhar para um futuro a ser construído. Desse modo, é mister um novo modelo de escola e de ensino, que se harmonize com as transformações causadas pelas tecnologias e as inúmeras possibilidades pedagógicas que elas oferecem. (TAMANINI; SOUSA, 2019, p. 142-143).

A História é, assim, uma área do saber de múltipla importância, que proporciona aos indivíduos, em específico aos estudantes, a compreensão temporal da humanidade, levando-os ao conhecimento do passado e de sua relação com o presente, de modo a favorecer a construção do futuro a partir de princípios éticos, cidadãos - futuro esse mais viável com a inclusão de elementos inseparáveis dos novos tempos, as tecnologias.

O Ensino Fundamental, nos anos finais - delimitados entre o sexto e o nono ano - é a etapa do ensino que marca a transição da fase de desenvolvimento infantil para a juvenil (12 aos 15 anos), assim como de uma mudança do nível de conhecimento elementar, e predominantemente local, para outro, razoavelmente complexo e de escala global, no qual professores licenciados na área iniciam sua atuação, em lugar de pedagogos.

Conforme as reformulações curriculares pautadas na nova estrutura curricular básica para todo o país (Base Nacional Comum Curricular ou BNCC) e as subsequentes, direcionadas a cada um dos estados da federação, o Documento Curricular do Rio Grande do Norte traz a seguinte caracterização do referido nível de ensino:

A proposta para os Anos Finais está pautada nos procedimentos básicos no processo de ensino e aprendizagem em História, à luz da BNCC: identificação dos eventos considerados importantes na História do Ocidente (África, Europa e América, especialmente no Brasil e Rio Grande do Norte), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico; estabelecimento de

condições para que os estudantes compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais e imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de várias linguagens; e, por fim, identificação, reconhecimento e interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, avaliando hipóteses e argumentos com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 978).

Direcionados nos anos iniciais à dimensão da identidade pessoal, da família, da escola e da comunidade, os estudantes, a partir de então, se voltam à análise de fenômenos espacial e temporalmente amplos, que abarcam de um lado países e continentes e, de outro, períodos de séculos e milênios, sob o uso de um repertório documental igualmente elevado.

A sétima competência específica de História revela de modo explícito a adequação do documento às novas demandas ao pontuar que o estudante deve ser capaz de “produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais” (2018, p. 980).

No que se refere à aplicação das tecnologias digitais em História, direcionadas aos anos finais do Ensino Fundamental, autores como Guedes (2012) e Cruz e Martins (2016) trazem algumas contribuições.

Além de destacar a presença fundamental e desafiadora da tríade ensino de História – fazer pedagógico – inovações tecnológicas no ambiente escolar, os autores consideram a necessidade de inclusão das tecnologias como uma linha de estudos específica na formação docente. Ou seja, as três dimensões citadas devem se fazer presentes tanto na prática docente quanto em sua formação. De modo similar, Guedes (2012) considera a existência de uma lacuna na educação formal para a construção do conhecimento e a formação crítica do aluno, e complementa que:

Para enfrentar este desafio, caberá ao professor ter conhecimento destes recursos e aprender formas de explorá-los. Ele precisará de suporte teórico, metodológico e técnico para fazer uso dos recursos, e então se faz necessário que haja uma aproximação entre os programas de formação de professores (inicial e continuada) e as iniciativas que propõem a utilização desta tecnologia nos processos de ensino e aprendizagem. Sendo assim o professor precisa interagir com os recursos oferecidos pelas tecnologias informáticas e aprender a explorá-las de forma crítica e inteligente na sua formação inicial e também na formação continuada, refletindo sobre o uso dos mesmos. (GUEDES, 2012, p. 24).

O professor deve dar conta dos aspectos teórico, metodológico e técnico, necessitando para tanto de suporte através da formação inicial, pontuada por Guedes, como também da continuada. Para ela, não basta que as universidades contemplem em seus currículos dos cursos de licenciatura o campo das tecnologias, pois este deve acompanhar os processos de aprendizagem durante todo o percurso profissional.

Cruz e Martins (2016), apresentam um modelo conceitual para tratar da integração desses três aspectos, representado pela sigla TPaCK, do inglês *Technological Pedagogical Content Knowledge*, traduzido por Conhecimento Tecnológico, Pedagógico e de Conteúdo. Entendem que esse diálogo entre tecnologias e currículo demanda a compreensão das formas de apropriação das tecnologias e sua relação com os conteúdos, questão a qual consideram o TPaCK atender (2016). Seguem suas considerações sobre o referido modelo:

A contribuição das TDIC para o ensino de História começa muito antes de os alunos e o professor entrarem nas salas de informática. Ao se planejar uma atividade que integre o estudo de conteúdos e os recursos tecnológicos, é necessário conhecer bem o que se quer ensinar (CK), para fazer a escolha de metodologias e tecnologias (TPK) que facilitem a aprendizagem (TPaCK). Para isso é preciso propor momentos em que o professor possa (re)construir suas concepções sobre o ensino de História. Essa formação pode, inclusive, acontecer na própria escola, a partir da iniciativa dos docentes, que podem decidir sobre as temáticas e a dinâmica da discussão, tomando para si a responsabilidade pelo seu processo de formação. A aprendizagem, nesse caso, acontece na relação com o outro que pode ser o próprio colega ou professores de outra instituição. (CRUZ; MARTINS, 2016, p. 81).

Desse modo, fica clara a necessidade por parte do docente de se instrumentalizar nas dimensões teórica, metodológica e tecnológica, de modo a não confundir uma com a outra, ainda que haja comunicação entre elas. Não basta ter desenvoltura quanto aos conteúdos específicos e formas de aprendizagem; para ser competente, de acordo com tal concepção, ele ou ela precisa também mostrar-se hábil com os dispositivos eletrônicos e as possibilidades que apresentam. É interessante observar que os autores apontam para o trabalho em equipe como uma possibilidade de formação continuada, o que envolve a sintonia, o planejamento docente de forma coletiva, em oposição à atomização, fragmentação das matérias, como também dos conteúdos – algo ainda bem comum. Isso por sua vez remete a outro elemento frequentemente recomendado para propostas de ensino inovadoras: a interdisciplinaridade.

Sobre a interdisciplinaridade, Fonseca (2003) concebe como uma consequência da apropriação de metodologias inovadoras por parte do professor e sua inserção na sala de aula, pois amplia o olhar do historiador e o campo de estudo, tornando o processo de transmissão e produção do conhecimento mais dinâmico e flexível, de forma que as fronteiras disciplinares sejam questionadas e os saberes são religados e rearticulados na construção do conhecimento histórico. A autora já observava tal tendência no início do terceiro milênio, antes mesmo da popularização das redes sociais, plataformas de vídeo, aplicativos e afins, junto aos *smartphones*. Segundo ela, isso tem favorecido, para além da interdisciplinaridade, uma aprendizagem dinâmica e flexível, ou seja, criativa, adaptativa, aberta a demandas da realidade cotidiana. Tal opção metodológica pela diversidade de linguagens revela-se, assim, algo fundamental por parte do docente.

Nesta perspectiva, Silva (2007) enfatiza a postura curiosa, exploratória, voltada a garimpar recursos adaptáveis ao contexto educacional, mais especificamente aqueles que se encontram disponíveis no mundo virtual. “No que diz respeito aos recursos de História na Internet, parece que a habilidade e determinação de garimpar é que são os principais fatores determinantes em obter sucesso em função do potencial de recursos disponível.” (SILVA, 2007, p. 10-11).

Se o exercício do historiador por si envolve a investigação e comparação de fontes para a produção de conhecimentos científicos, no âmbito do ensino não deve ser diferente, com a adequação de tal procedimento para a apropriação de meios voltados à produção de conhecimentos escolares.

Cruz e Martins (2016) reconhecem que a reformulação profissional em direção às tecnologias não se trata de uma tarefa fácil, porém é indispensável:

Para isso, entretanto, há um caminho árduo a ser percorrido, que exige quebra de crenças e paradigmas. A solução de problemas tecnológicos em contextos educacionais não pode ser tratada de maneira linear, por essa razão não encontramos soluções estáveis e convencionais. Cada questão levantada pela integração de tecnologia apresenta um conjunto em constante evolução de questões interligadas e restrições. (CRUZ; MARTINS, 2016, p. 72).

Os novos problemas que se apresentam com as tecnologias cobram soluções igualmente inusitadas, para as quais as estratégias convencionais não servem. No contexto das redes virtuais, é preciso também pensar conforme a sua estrutura, de forma não linear,

multidirecional, descentralizada e ágil. Isso também envolve outra postura na relação com os discentes, exposta por Guedes (2012, p.9): “Mais do que um transmissor de saberes, o professor deve ser um facilitador de aprendizagens, um mediador de saberes, praticando uma pedagogia centrada no aluno e terá um papel decisivo na construção do cidadão crítico e ativo.” Em outras palavras, se o professor, mediante seus planejamentos, pesquisas e experiências em sala de aula, inevitavelmente acompanhadas de tentativas e erros, conseguir desenvolver em seus alunos uma postura ativa, investigativa, aberta ao novo, tal qual se espera dele e de seus métodos, ele terá realizado um trabalho satisfatório, devendo se aprimorar nessa direção.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A sociedade vem sendo profundamente reconfigurada pelas novas tecnologias. As gerações que nasceram e se desenvolveram nesse cenário, as nativas digitais segundo Prensky (2001), apresentam maior familiaridade com essas ferramentas em relação a suas antecessoras, um olhar e forma particular de estar no mundo; sendo, além do mais, as futuras responsáveis por ele.

Nesse sentido, cabe questionar como as escolas, de um modo geral, e o ensino de História em específico, diante de seus velhos problemas, podem lidar com tais demandas e preparar as crianças e jovens para essa sociedade, na qual inovação, flexibilidade e criatividade representarão palavras de ordem. Particularmente em História, a velocidade dos avanços tecnológicos e o ensino de diferentes tempos históricos para jovens imersos nesse contexto revelam-se desafios. Tais questões se tornam ainda mais complexas e urgentes quando se vivencia um período de pandemia e distanciamento social, no qual as tecnologias de interação têm garantido os processos educacionais.

As tecnologias revelam-se fundamentais para inclusão social e a cidadania dos alunos, por meio de aprendizagens de melhor qualidade, voltadas à criticidade e autonomia. Isso requer dos professores a promoção de uma pedagogia centrada no aluno e, para tanto, estes devem contar com o devido suporte, através das formações, tanto inicial como continuada. Ambas pautadas na integração dos conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdos.

Sendo o exercício crítico um requisito para a formação discente, ele assume igual importância no âmbito docente, de modo que este se volte à reflexão sobre a teoria e a prática pedagógica e torne capaz de superar o pragmatismo de concepções tecnicistas e privatistas, a

segmentação do saber em disciplinas curriculares, bem como velhas crenças e paradigmas ligados à inserção das tecnologias em contextos educacionais.

O ensino de História, em específico, também deve ser reformulado, de modo a contemplar a natureza complexa de seus saberes, sua relação com a experiência de vida e se supere assim a velha visão factual, baseada estritamente em nomes, datas e fatos particulares e desconexos. Em termos metodológicos, os recursos utilizados na matéria devem ser diversificados, tanto os convencionais quanto os digitais, como forma de ampliar o olhar do historiador e promover princípios como a interdisciplinaridade, o dinamismo e a flexibilidade no processo educacional. O trabalho sistemático de garimpagem desses recursos na internet torna-se algo indispensável e proveitoso, tendo em vista a reconhecida presença de conteúdos históricos diversos no meio digital e sua relevância para uma formação cidadã, voltada ao conhecimento da humanidade em uma perspectiva temporal, ou seja, capaz de conectar o passado e o presente, com vistas para a construção do futuro.

Portanto, cabe ao professor de História investir continuamente em sua formação, nas três dimensões citadas, de modo que: esteja a par das possibilidades oferecidas pelos dispositivos analógicos e digitais; saiba mediá-los através de posturas centradas na aprendizagem crítica e ativa do estudante - para que este se torne o centro do processo e o professor passe de transmissor à condição de mediador de saberes - e, junto a isso, considere a complexidade e dinamicidade do conhecimento histórico, baseado nas atuais reflexões e concepções historiográficas. Não se trata de receitas prontas, mas de apontamentos que, aliados à experiência e sua reflexão, tornam mais viável um ensino de História com qualidade e sentido em um contexto marcado pelas TICs.

## REFERÊNCIAS

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

CASTRO, Nilo André Piana de. Leitura midiática na sala de aula e nos cursos de extensão: interpretando e construindo conhecimento através de imagens em movimento. *In*: BARROSO, Vera Lucia Mariel *et al.* (org.). **Ensino de história**: desafios contemporâneos. Porto Alegre: ANPUH, 2010. p. 279-291.

CRUZ, Sayonara Ribeiro Marcelino; MARTINS, Ronei Ximenes. Reflexões acerca da integração de tecnologias digitais na prática pedagógica de professores de História do Ensino Fundamental. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 5, n. 8, jan./jun. 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de História. *In*: FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2003. p.163-172.

GUEDES, Edilaine Fernanda Velho. **Os anos finais do Ensino Fundamental e as tecnologias da informação**: uma reflexão sobre a prática docente. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

MARTINS, Mônica Paula de Sousa; SOUSA, Rosana Paulo de. Ensino de História: estudos domiciliares em temas de Covid-19. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-5, 2020, 2020. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 20 out. 2020.

MOREIRA, Walter. Revisão de Literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus**, local, v.1, n.1, 2004. Disponível em: <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/Janus/article/view/102>. Acesso em: 28 nov. 2020.

PRENSKY, Marc. On the Horizon. **NCB University Press**, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: <http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/attach/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte**: ensino fundamental. Natal: Offset, 2018.

TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento; SANTOS, Luiz Antonio da Silva dos; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Luisa Xavier de SANTOS. Formação inicial de professores em contexto neoliberal: fluxos, contra-fluxos e perspectivas. **SAJEBTT**, Rio Branco, v.7, p. 118-133, 2020. Supl. 3. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/issue/view/187/44>. Acesso em: 11 fev. 2019

SILVA, Marcos. **Ensino de História e novas tecnologias**. Aracajú: UFS, 2007.

TAMAMINI, Paulo Augusto; SOUZA, Maria do Socorro. As tecnologias digitais no ensino de História no Brasil: um mapeamento das pesquisas acadêmicas. **Redoc**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 141, set./dez. 2018.