



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

Cláudia dos Santos Duarte

Ensino de história e as tecnologias:
análise de livros do professor do primeiro ano do ensino médio

São José do Rio Preto
2022

Cláudia dos Santos Duarte

Ensino de história e as tecnologias:

análise de livros do professor do primeiro ano do ensino médio

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carina Alexandra Rondini

São José do Rio Preto
2022

Duarte, Cláudia dos Santos.

Ensino de história e as tecnologias: análise de livros do professor do primeiro ano do ensino médio / Cláudia dos Santos Duarte. -- São José do Rio Preto, 2022.

144 p. : il., tabs.

Orientador: Carina Alexandra Rondini.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

1. Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação. 2. Ensino de História. 3. Livros do professor. 4. Ensino Médio I. Título.

CDU –

Cláudia dos Santos Duarte

Ensino de história e as tecnologias:

análise de livros do professor do primeiro ano do ensino médio

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof.^a Dr.^a Carina Alexandra Rondini
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientadora

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof.^a Dr.^a Moema Gomes Moraes
UFG – Câmpus de Goiânia

São José do Rio Preto
09 de março de 2022

A Deus, o autor da minha história. Ao meu esposo amado, Fernando, meu maior incentivador e companheiro de todas as horas. Aos meus filhos, Luis Fernando e Ana Claudia, cujos sorrisos e abraços sempre me motivam a perseverar. A todos aqueles que amam a educação e lutam por ela, este trabalho também é dedicado a vocês.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor da vida, aquele que me guia, direciona, dá sabedoria e motiva a prosseguir firme, na construção da minha própria história! Palavras não são suficientes para expressar a minha gratidão e devoção!

Ao meu marido, Fernando, meu amor, amigo, companheiro, incentivador, conselheiro... Eu sei que sem você eu não teria conseguido! Você me incentivou desde a inscrição para a prova deste Mestrado, acompanhou e me amparou nos momentos de maior cansaço e permanece confiante nos bons frutos que a conclusão desta etapa trará. Seu apoio permanece indispensável. Neste trabalho, existe muito de você.

Aos meus filhos, Luis Fernando e Ana Cláudia: vocês são preciosos demais para a mamãe! Com toda a certeza, a vida de vocês na minha existência me faz querer vencer. Vocês têm me ensinado a extrair o melhor de mim; neste trabalho, também existe muito de vocês.

Aos meus pais, Atanísio e Maria Amélia: sem vocês, eu não estaria aqui! Também não compreenderia o significado da vida, não seria esta pessoa, formada e moldada por vocês, que, mesmo dentro da simplicidade, me motivaram a sonhar alto e perseverar em busca dos sonhos.

Aos meus irmãos e irmãs, Raquel, Maria Cristina, Robson e Rubens: vocês completam a minha vida e possuem uma parte considerável do meu coração!

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Carina Alexandra Rondini, pela paciência e confiança depositadas, pela dedicação e compromisso! Suas ideias, conversas e “dicas” me fizeram crescer enquanto pesquisadora e pessoa, além de me proporcionar o amparo intelectual e acadêmico necessário para concluir este processo. Sua intervenção pontual e proveitosa foi fundamental para a construção deste trabalho!

Aos professores Dr. Humberto e Dr.^a Moema, pela gentileza em participar tanto da Banca de Qualificação quanto da Defesa deste trabalho. Meu agradecimento de coração! Ter vocês participando desse momento tão especial foi um privilégio e motivo de muita alegria!

Aos professores do Ibilce/UNESP, do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, pela oportunidade de construir novos conhecimentos e refletir ainda mais, em minha prática docente!

À toda a equipe do CE 435 – SESI Votuporanga e CE 405 – SESI Fernandópolis. Vocês também fazem parte da minha história! Proporcionam-me a oportunidade de crescer como ser humano e como docente, além de incentivar minha reflexão a respeito da importância da História para os estudantes!

Aos estudantes para quem leciono História, desde o 6º ano do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio, de ontem e de hoje: vocês têm me auxiliado a me tornar a professora que sou hoje! Este trabalho foi pensado também para e por vocês!

Pois a História não apenas é uma ciência em marcha. É também uma ciência na infância: como todas aquelas que têm por objeto o espírito humano, esse temporão no campo do conhecimento racional.

(BLOCH, 2001, p. 47)

RESUMO

Nas últimas décadas, o uso das tecnologias ultrapassou várias fronteiras, incluindo, aqui, o contexto da educação e, particularmente, do ensino da História. Assim, inúmeros estudos têm se proposto a identificar e analisar o possível impacto das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, enquanto outros objetivam desmitificar o pensamento de que tais recursos representam a salvação para os dilemas educacionais atuais. A sociedade contemporânea está gradualmente mais inserida no contexto tecnológico, todavia, observa-se que a relação entre tecnologia, educação e ensino de História tem sido marcada por múltiplas facetas e desafios. A partir dessas considerações, a pergunta norteadora deste trabalho foi: como está proposta a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no livro do professor que se encontra nos livros didáticos de História? Para responder a essa questão, o objetivo principal consistiu em verificar a maneira pela qual esse material menciona e propõe o emprego das TDICs. No que se refere aos três objetivos específicos, derivaram três capítulos independentes, porém, complementares. O primeiro, apresentado no Capítulo 1, discute o uso das TDICs no contexto educacional e escolar, considerando a democratização das tecnologias e o seu acesso (ou não), por parte do estudante. O segundo, evidenciado no Capítulo 2, se propõe contextualizar a história do ensino de História, no Brasil, observando suas rupturas, lacunas, mudanças e continuidades. Por sua vez, o terceiro objetivo, desenvolvido no Capítulo 3, observa de que forma as TDICs são mencionadas e propostas nos livros do professor utilizados nas aulas de História no 1º ano do Ensino Médio, em três contextos escolares diferentes da cidade de Votuporanga, SP. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica, nos dois primeiros capítulos, e de caráter documental, no terceiro, com base na relação entre ensino de História e tecnologias. Nessa perspectiva, promoveu-se a identificação, seleção e análise das sugestões de TDICs encontradas em três livros didáticos: *Conecte Live: História - Orientações didáticas do Movimento do Aprender – História: 1º ano Ensino Médio* e *História – Ciências Humanas - Ensino Médio – 1º ano*. Para alcançar os objetivos propostos nos três capítulos, o pensamento de autores como Tortajada e Pelàez, Levy, Nascimento, Duran, Bittencourt, Fonseca, dentre outros, foram abordados. Os resultados indicaram que a inserção das TDICs nos livros do professor já representa uma realidade, no contexto educacional

brasileiro. Além disso, observou-se que a menção às TDICs, nos livros do professor selecionados, é interessante e expressa a importância da inclusão das TDICs nos processos formativos. Em contrapartida, verificou-se também que os materiais analisados apresentam certas lacunas, no que se refere ao uso das TDICs no ensino de História, como, por exemplo, o fato de que as sugestões direcionadas aos professores propõem que os alunos usem as tecnologias somente como consumidores e não como os próprios produtores de conhecimentos históricos. Certamente, a observação de tais questões adquire relevante importância na relação estabelecida entre TDICs e o ensino de História, considerando que as tecnologias devem auxiliar o processo de apropriação do conhecimento histórico e a sua consequente análise, por parte do estudante.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação. Ensino de História. Livro do professor. Ensino Médio.

RESUMEN

En las últimas décadas, el uso de las tecnologías ha traspasado varias fronteras, incluyendo, aquí, el contexto de la educación y, en particular, la enseñanza de la Historia. Así, numerosos estudios se han propuesto identificar y analizar el posible impacto de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que otros pretenden desmitificar el pensamiento de que tales recursos representan la salvación para los dilemas educativos actuales. La sociedad contemporánea se inserta cada vez más en el contexto tecnológico, sin embargo, se observa que la relación entre tecnología, educación y enseñanza de la historia ha estado marcada por múltiples facetas y desafíos. Con base en estas consideraciones, la pregunta orientadora de este trabajo fue: ¿cómo se propone el uso de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) en el libro del profesor que se encuentra en los libros de texto de Historia? Para responder a esta pregunta, el objetivo principal fue verificar la forma en que este material menciona y propone el uso de las TDIC. En cuanto a los tres objetivos específicos, se derivaron tres capítulos independientes pero complementarios. El primero, presentado en el Capítulo 1, discute el uso de las TDIC en el contexto educativo y escolar, considerando la democratización de las tecnologías y su acceso (o no) por parte del estudiante. El segundo, evidenciado en el Capítulo 2, propone contextualizar la historia de la enseñanza de la Historia en Brasil, observando sus rupturas, huecos, cambios y continuidades. A su vez, el tercer objetivo, desarrollado en el Capítulo 3, observa cómo las TDIC son mencionadas y propuestas en los libros del profesor utilizados en las clases de Historia en el 1º año de la Enseñanza Media, en tres contextos escolares diferentes de la ciudad de Votuporanga. Para eso, se realizó una revisión bibliográfica cualitativa, en los dos primeros capítulos, y de carácter documental, en el tercero, a partir de la relación entre la enseñanza de la Historia y las tecnologías. En esa perspectiva, se promovió la identificación, selección y análisis de las sugerencias de TDICs encontradas en tres libros de texto: Conecte Live: História - Orientações didáticas do Movimento do Aprender – História: 1º ano Ensino Médio” (Conéctese en Vivo: História - Orientaciones Didácticas del Movimiento de Aprendizaje – Historia: 1º año de la Enseñanza Media”) e e História – Ciências Humanas - Ensino Médio – 1º ano (Historia – Ciencias Humanas – Enseñanza Media – 1er año). Para lograr los objetivos propuestos en los tres

capítulos, se abordó el pensamiento de autores como Tortajada y Pelàez, Levy, Nascimento, Durán, Bittencourt, Fonseca, entre otros. Los resultados indicaron que la inserción de las TDIC en los libros del profesor ya representa una realidad en el contexto educativo brasileño. Además, se observó que la mención de las TDIC, en los libros del profesor seleccionado, es interesante y expresa la importancia de incluir las TDIC en los procesos de formación. Por otro lado, también se verificó que los materiales analizados presentan ciertos huecos en lo que respecta al uso de las TDIC en la enseñanza de la Historia, como, por ejemplo, el hecho de que las sugerencias dirigidas a los docentes proponen que los estudiantes utilicen las tecnologías sólo como consumidores y no como productores de conocimiento histórico. Ciertamente, la observación de tales cuestiones adquiere relevancia relevante en la relación que se establece entre las TDIC y la enseñanza de la Historia, considerando que las tecnologías deben ayudar al proceso de apropiación del conocimiento histórico y su consecuente análisis, por parte del estudiante.

Palabras-claves: Tecnologías Digitales de la Comunicación y la Información. Enseñanza de Historia. Libro del maestro. Escuela secundaria.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa da obra <i>Ratio Studiorum</i> (1599)	68
Figura 2 – Capa do livro didático <i>Conecte Live: História</i> (2020)	114
Figura 3 - Indicação das orientações didáticas no livro didático <i>História Conecte Live: História</i> (2020)	117
Figura 4 - Capa do livro didático <i>Orientações Didáticas do Movimento do Aprender – História: 1º ano Ensino Médio</i> (2020)	121
Figura 5 - Indicação das orientações didáticas em volta do material referente à seção do aluno no livro – <i>História: 1º ano Ensino Médio</i> (2020)	123
Figura 6 - Indicação das orientações didáticas em volta do material referente à seção do aluno no livro <i>Orientações Didáticas do Movimento do Aprender – História: 1º ano Ensino Médio</i> (2020)	124
Figura 7 - Capa do livro didático <i>História – Ciências Humanas - Ensino Médio – 1º ano</i> (2014)	128
Figura 8 - Indicação das orientações didáticas no livro didático <i>História – Ciências Humanas - Ensino Médio – 1º ano</i> (2014)	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Páginas e sugestões relacionadas às TDICs	118
Quadro 2 - Páginas e sugestões relacionadas às TDICs	125
Quadro 3 - Páginas e sugestões relacionadas às TDICs - v. 01	131
Quadro 4 - Páginas e sugestões relacionadas às TDICs - v. 02	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Educação a Distância
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EMC	Educação Moral e Cívica
IA	Inteligência Artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFFAR	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Farroupilha
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
ISA	Instituto Socioambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SESI-SP	Serviço Social da Indústria – São Paulo
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - A FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE HISTÓRIA	15
CAPÍTULO 1 - DEMOCRATIZAÇÃO DAS TDICS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: UTOPIA OU REALIDADE?	23
1.1 Analisando o conceito de gerações digitais: X, Y, Z e Alpha	25
1.2 Democratização das TDICs relacionada ao processo de ensino-aprendizagem	30
1.3 A pandemia COVID-19 e o ensino remoto: inclusão ou exclusão?	40
1.4 O professor e o desafio de utilizar as TDICs	48
À guisa de conclusão	55
REFERÊNCIAS	58
CAPÍTULO 2 – O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: RETROSPECTIVA E COMPLEXIDADES	64
2.1 Os primórdios: quando a História ainda nem era considerada História	66
2.2 O conhecimento histórico como disciplina: o ensino de História no Império	70
2.3 Consolidação da História como disciplina escolar: o período republicano	79
À guisa de conclusão	92
REFERÊNCIAS	96
CAPÍTULO 3 – AS TDICS A PARTIR DE UMA ANÁLISE DE TRÊS LIVROS DO PROFESSOR DO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA	99
3.1 As tecnologias no contexto das políticas públicas educacionais	101
3.2 O livro didático no contexto atual: caracterizando o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	104
3.2.1 O livro didático de História	105
3.3 Tecnologia e ensino de História: análise dos materiais de apoio ao professor nos livros didáticos	110
À guisa de conclusão	133
REFERÊNCIAS	136

INTRODUÇÃO - A FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE HISTÓRIA

Para escrever este texto, comecei a refletir sobre a minha caminhada acadêmica, que, por sua vez, me conduziu às lembranças da infância. No auge dos meus 10 anos de idade, sempre que alguém me perguntava a profissão que eu gostaria de exercer, a frase “ser professora” de forma alguma era a resposta que eu apresentava. Eu mencionava inúmeras e diversas carreiras, mas a área da Educação e docência certamente não era uma delas.

Conforme fui me tornando adolescente, continuei sem cogitar fazer um curso de licenciatura ou mesmo o Magistério, equivalente aos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), no Rio de Janeiro. Ao terminar o Ensino Médio, eu vivia o desafio de escolher qual seria a minha carreira e profissão, e fiz o vestibular na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), para um curso que não era da área da educação diretamente: Psicologia. Resumindo a história: fui aprovada no vestibular, porém, não classificada para o curso de Psicologia, o que me deixou num sentimento de angústia, por ter que escolher uma segunda opção. Depois de refletir nas alternativas que possuía, na época, escolhi a Licenciatura em Português-Literatura.

No entanto, minha saga em busca de definição profissional não terminou por aí, pois tive que me mudar de cidade em pelo menos três momentos, ocasionando uma sequência de trancamentos de matrículas, destrancamentos e transferências entre faculdades, culminando também na mudança de curso: de Português para a História, o qual foi o curso que completei. Posteriormente, consegui concluir o curso de Língua Portuguesa – mas esse já é assunto para um outro momento.

Fiz essa breve descrição, a fim de demonstrar que, como podemos observar, a minha ida para a Educação foi puramente acidental. Todavia, ao começar o curso de Letras e, principalmente, o de História, posteriormente, posso dizer que me encantei e me apaixonei pela docência. Também tive uma história de amor à primeira vista com o componente curricular História, pois percebi a sua importância para a sociedade humana. Assim, fui “fisgada” pelo contexto da Educação, por seus desafios, suas possibilidades e avanços, suas dificuldades e também suas perspectivas.

Ainda no decorrer do curso de Licenciatura em História, uma das minhas principais inquietações dizia respeito justamente a como tornar o conhecimento

histórico significativo para o estudante. Durante o estágio, afligiu-me a concepção que muitos estudantes possuíam da História: de ser uma matéria “chata” e cansativa, marcada somente pela “decoreba” de datas, nomes e lugares. Já para outros alunos, a História possuía um caráter extremamente positivista, servindo somente para entendermos o passado, não errarmos como os nossos antepassados e transformarmos o futuro. Tais visões ocorreram ao mesmo tempo em que o ensino da História continuava sendo linear, progressivo e restrito somente ao estudo do livro didático, o qual se torna quase um “livro sagrado” para o professor, por uma diversidade de fatores que não irei elencar aqui. Na realidade, tais concepções ainda perduram nos dias atuais, sendo alimentadas por uma parte dos professores de História.

Sendo uma apaixonada pela história humana, compreendi a importância de o ensino histórico não se restringir a uma simples transmissão de um emaranhado de datas e nomes, que não fazem qualquer sentido para o aluno ou para a realidade em que ele vive. Tal história apresenta somente características factuais com tendências positivistas, o que foi alertado por Rocha (1996) como uma prática recorrente para o professor de História, mas que, contudo, não possibilita ao aluno a construção e a apropriação do saber histórico, o que requer um aprofundamento na ação da humanidade, no decorrer do tempo e do espaço.

Depois de terminado o curso de História, eu me deparei com um tremendo “frio na barriga” e uma grande pergunta, a qual não tinha sido respondida pela Faculdade, apesar de ter estudado as disciplinas da área de Licenciatura: “Como vou ensinar História?” Certamente, essa é uma questão que tem permeado a minha prática docente, de forma constante. Buscando subsídios para responder a essa pergunta, nos anos de 2018 e 2019, realizei duas especializações: em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Metodologias Ativas e Práticas Docentes. Esses cursos muito me auxiliaram nas reflexões sobre o processo de ensino e de aprendizagem discente e a respeito da importância da mediação pedagógica em sala de aula. Todavia, achei imprescindível continuar procurando respostas e receber orientação experiente, na busca pelo conhecimento.

Dessa maneira, a pergunta “Como vou ensinar História?” também se constituiu num grande incentivo para que eu fizesse o processo seletivo do Mestrado no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* “Ensino e Processos Formativos”, da Universidade Estadual Paulista (UNESP). O meu alvo era o aprofundamento pessoal

na pesquisa acadêmica, de sorte a amadurecer a minha prática docente. Depois de um período afastada do ambiente acadêmico, em virtude do nascimento dos meus dois filhos, realizei o processo seletivo e fui aprovada para ser orientanda da Prof.^a Dr.^a Carina Alexandra Rondini, com o pré-projeto sobre as perspectivas, desafios e contribuições relacionados à utilização das tecnologias no ensino de História.

Durante a minha experiência em sala de aula, tenho vivenciado inúmeras situações que estão relacionadas à pergunta “Como vou ensinar História?” A despeito da circunstância de o contexto da escola em que trabalho não ser elitizado, é diferenciado do ensino público, no que concerne ao acesso tecnológico, tendo em vista que os alunos possuem maior facilidade e disponibilidade quanto à apropriação de tais recursos.

Feito este comentário, em minha experiência docente, o contato direto com os estudantes em sala de aula me mostrou que alguns deles possuem, como características bem peculiares, esse acesso quase ilimitado aos mais variados recursos tecnológicos. Da mesma maneira, a prática docente também me revelou como a tecnologia pode ser um fator relevante de exclusão ou inclusão, ao pensarmos nas atividades propostas pelo professor, em sua sala de aula. E ainda mais no período atual em que vivemos: como ensinar História, neste período pandêmico?

Outro ponto importante que tenho observado diz respeito a como a tecnologia se tornou, nos últimos anos, um elemento integrante do cotidiano dos alunos, o que me motivou a refletir na importância de sua apropriação ao processo de ensino e aprendizagem do saber histórico. Todos esses fatores têm me estimulado a formular e refletir na seguinte questão: de que modo o livro do professor, o qual se encontra no livro didático (recurso adotado com grande proeminência nas aulas, não somente de História, mas também dos outros componentes curriculares), tem “utilizado” as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), considerando seu caráter pedagógico e didático?

Ao longo dos anos, a educação brasileira vem sendo pensada sob variados aspectos e por abordagens divergentes, no que se refere à forma de compreender o homem, o papel da escola, os processos formativos e até mesmo os aspectos sociais e culturais. Dessa maneira, são observados novos desafios, novos conhecimentos capazes de influenciar e contribuir para o fazer pedagógico,

ocasionando, por sua vez, transformações nas propostas pedagógicas e visões de ensinar e aprender.

Portanto, o objetivo central desta pesquisa consistiu em identificar até que ponto e de que maneira as TDICs estão presentes em três livros do professor de três livros didáticos de História. A escolha desses três livros foi feita tendo-se em vista o contexto micro e macro de alcance de cada obra. Foi essa primeira análise a responsável por influenciar minha decisão em selecioná-los.

Sobre os livros mencionados, um deles é a obra *Conecte live: História*, dos autores Cotrim e Cotrim (2020), material escolhido por ser usado numa escola particular da cidade de Votuporanga -SP (onde resido e exerço a profissão docente), atendendo, assim, a um público caracterizado por ter um poder aquisitivo mais elevado, além de maior acesso às TDICs. Ademais, essa obra foi escrita por Gilberto Cotrim, autor conhecido pelos professores de História, justamente por elaborar vários livros didáticos dessa disciplina. Portanto, é uma obra amplamente utilizada entre os professores de História.

No caso do segundo livro do professor, cujo título é *Orientações didáticas do Movimento do Aprender – História: 1º ano Ensino Médio* (SESI-SP, 2020), seu público são os professores e professoras de uma rede escolar que se encontra em todo o estado de São Paulo: o Serviço Social da Indústria (SESI). Por fim, o terceiro livro tem sido disponibilizado para os professores das escolas da rede estadual de São Paulo: *História – Ciências Humanas - Ensino Médio – 1º ano* (SÃO PAULO, 2014).

Com relação ao contexto micro do livro, *Orientações didáticas do Movimento do Aprender – História: 1º ano Ensino Médio*, a escolha foi feita por ser o material adotado nas escolas da rede SESI em que atuo como professora (Votuporanga e Fernandópolis). Dessa forma, é o livro que consiste também em minha ferramenta de trabalho, com o qual tenho maior familiaridade. Ainda sobre essa obra, do ponto de vista macro, seu alcance abrange todas as escolas da rede SESI do estado de São Paulo. É, pois, um livro utilizado por parcela considerável dos estudantes paulistas que se encontram matriculados no 1º ano do Ensino Médio.

Sobre o livro *História – Ciências Humanas - Ensino Médio – 1º ano*, seu contexto micro também está ligado a ser o último e mais recente material produzido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para atender às aulas de

História. Desse modo, tal obra se constitui num recurso para as aulas de História, nas escolas que fazem parte da maior rede pública estadual de Educação do país.

O trabalho foi desenvolvido com base na pesquisa documental e bibliográfica, por um viés qualitativo. Com referência à análise dos dados, reforça-se que esta foi realizada com base na metodologia qualitativa, por ter foco no caráter subjetivo e prezar pela singularidade do objeto de estudo. Inicialmente, fiz a leitura dos três livros dos professores, a fim de observar em que contexto e com quais objetivos as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação foram mencionadas.

Escolhi trabalhar, nesta pesquisa, com os materiais empregados no 1º ano do Ensino Médio (EM), pelo fato de, nesse ano escolar, os alunos já terem estudado a disciplina História, durante os quatro anos finais do Ensino Fundamental II (EF) – 6º ao 9º ano. Além disso, o 1º ano EM representa o início do Ensino Médio, o que permite ao professor de História um aprofundamento de vários temas, conteúdos e assuntos relacionados a esse componente curricular. Finalmente, nesse momento da vida escolar, são vários os alunos que já estão familiarizados com as mais diversas tecnologias do período atual, como a internet e o celular, por exemplo.

Dando continuidade a essa parte introdutória, é importante esclarecer alguns conceitos básicos que serão trabalhados e analisados, nesta investigação. Essa conceituação refere-se a um sentido mais atemporal para os termos. O primeiro deles é o de tecnologia. Ao longo dos momentos da história humana, as sociedades buscaram desenvolver estratégias, instrumentos, técnicas e ferramentas que possibilitassem melhorias ao modo de produção para a sobrevivência humana.

Alguns exemplos do que resultou desse desenvolvimento são a produção do fogo e da roda, eventos que aconteceram há milhares de anos, em um determinado período da história da civilização humana. Conforme o filósofo Álvaro Pinto (2005), todas as sociedades desenvolveram tecnologias necessárias, com o objetivo de prover suas necessidades; assim, todas as sociedades humanas podem ser consideradas tecnológicas. Ainda que seja um termo abrangente, a *tecnologia* pode ser pensada como um conjunto de técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais domínios das atividades humanas.

Dessa forma, podemos concluir que o termo *tecnologia* é utilizado para identificar desde os artefatos pré-históricos, como a descoberta do fogo ou a invenção da roda, até artigos mais atuais, como os celulares (LOPES; MONTEIRO, 2014). A própria linguagem consiste em uma tecnologia (LEITE, 2015), o que nos

ajuda a compreender que o lápis, a caneta, o papel, somente para citar algumas invenções, também são considerados frutos da tecnologia. Ainda conforme Lopes e Monteiro (2014), é fundamental romper com a equivocada concepção de que tecnologia se restringe aos mais recentes artefatos eletrônicos ou digitais, embora tal concepção seja amplamente disseminada.

Outra concepção necessária para este trabalho refere-se ao ensino de História. Segundo Bezerra (2020), o primeiro objetivo do conhecimento histórico consiste na compreensão dos sujeitos e dos processos históricos, “[...] o desvendamento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços.” (BEZERRA, 2020, p. 42). Ampliando um pouco mais essa reflexão, o ensino de História está associado à ação executada entre o professor e seus estudantes, ao trabalhar em prol da produção do conhecimento histórico, para alcançar o objetivo mencionado anteriormente.

Entendida como processo, a História procura aprimorar o exercício da problematização da vida social, como ponto inicial para a investigação produtiva e criativa, almejando identificar as relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos, observar as semelhanças e as diferenças, as solidariedades e os conflitos, as desigualdades e as igualdades que existem e existiam nas sociedades. Da mesma forma, cabe à História estabelecer comparações entre problemáticas de outros períodos e o atual, além de mobilizar o estudante, a fim de que ele se posicione de maneira crítica no seu presente e analise as possíveis relações com o passado (BEZERRA, 2020).

Ainda relacionado a essa questão, no que se refere ao estudante, a ação de procurar compreender a realidade e participar ativamente, a partir de dados e informações ligadas ao seu cotidiano, proporciona que a escola seja considerada um espaço de conhecimento e reconhecimento, onde, por meio dos vários componentes curriculares, o estudante possa se reconhecer e se perceber como construtor de sua própria história, além de ser capaz de articular a sua individualidade à história coletiva.

Para a concretização do objetivo central, este texto foi dividido em três partes que se interligam e “conversam” entre si. O *Capítulo 1 - Democratização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar brasileiro: utopia ou realidade?* - analisa a conceituação das gerações X, Y, Z e Alpha, das quais fazem parte os professores e os alunos dos dias atuais. Do mesmo modo,

pontuou-se uma crítica a respeito justamente dessa definição de gerações X, Y, Z e Alpha, a partir de autores como Duran (2008) e Nascimento (2014). Por meio de uma revisão bibliográfica baseada em alguns autores, como Levy (2010), Duran (2008), Nascimento (2014) e Mill (2020), discutiu-se a relação entre as TDICs e a democratização do ensino. Ademais, a possível inclusão ou exclusão tecnológica vivenciada pelos alunos foi um aspecto igualmente estudado, além de esse capítulo destacar o contexto escolar que foi profundamente impactado pela pandemia COVID-19. Alguns materiais utilizados para atingir esses objetivos são a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos que trazem algumas informações relacionadas à apropriação das tecnologias em sala de aula.

Como esta pesquisa é elaborada por uma professora de História que se propõe analisar livros didáticos dessa disciplina, no *Capítulo 2 - O ensino de História no Brasil: retrospectiva e complexidades* - a proposta é apresentar uma breve retrospectiva sobre o ensino de História no Brasil, desde seu período colonial. Nessa “viagem ao túnel do tempo”, cuja metodologia consistiu em uma revisão bibliográfica de certos autores, como Bittencourt (2011), Fonseca (2003) e Nadai (2021), foram observadas as principais metodologias, recursos, além das mudanças e permanências que a História sofreu, ao longo de sua existência como disciplina ou até mesmo antes disso (como, por exemplo, no período histórico identificado como Brasil-Colônia). Também nessa parte, são discutidas algumas possibilidades e desafios do ensino de História, no período mais atual, considerando a adoção das TDICs como recurso técnico pedagógico para auxiliar a apropriação do saber histórico, ainda que tenhamos alunos que não possuem acesso às tecnologias digitais.

Com relação ao *Capítulo 3 - A utilização das TDICs a partir de uma análise do material de apoio ao professor de três livros didáticos de História* -, por meio da análise documental dos materiais didáticos já citados, o objetivo foi identificar o uso do livro didático no 1º ano do EM, com práticas que aproveitem as TDICs, no contexto das aulas de História. Alguns dos autores analisados nesse capítulo são Nascimento (2014), Bittencourt (2009), Bonilla (2018) e Fonseca (2017). Pelo fato de esta pesquisa abordar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, esse capítulo reflete, de forma bem resumida, sobre as políticas públicas educacionais

brasileiras, no que se refere à implantação e à disseminação da tecnologia, nas escolas.

Ainda no Capítulo 3, problematizam-se aspectos referentes ao Programa Nacional do Livro Didático, principal responsável por avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias para as escolas públicas brasileiras. Da mesma forma, uma discussão sobre o livro didático de História é proposta. Por fim, verificaram-se de que modo tais obras relacionam a apropriação das TDICs pelo professor com a aprendizagem discente e qual a contribuição desses materiais para a construção do saber histórico do estudante.

Finalizando a pesquisa, as *Considerações finais* reúnem as observações e reflexões alcançadas, baseadas em todo o estudo e a análise realizados no decorrer deste trabalho. Aqui, cabe também o reconhecimento do caráter parcial e incompleto deste texto, uma vez que muitos outros autores e aprofundamentos poderiam ter cooperado para a reflexão. A partir disso, observou-se a existência de certas lacunas referentes aos materiais analisados relacionadas à utilização das TDICs, no ensino de História. Uma delas diz respeito ao fato de que as sugestões direcionadas aos professores propõem aos alunos o uso das tecnologias somente na posição de consumidores e não como os próprios produtores de conhecimentos históricos.

Gostaria de finalizar a introdução, reforçando que conhecer a história humana é uma das minhas paixões e ensinar História é o meu ofício. Assim, meu singelo desejo é que este trabalho auxilie aqueles que, assim como eu, fazem do ensino de História a sua profissão e a sua missão. Espero também que o processo-produto desta investigação proporcione aos seus leitores múltiplas considerações sobre as questões aqui contempladas. Encerro esta Introdução convidando você, leitor ou leitora, a mergulhar na leitura deste trabalho e a refletir sobre o que está registrado nas próximas páginas.

CAPÍTULO 1 - DEMOCRATIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO: UTOPIA OU REALIDADE?

Este capítulo tem por objetivo problematizar aspectos relacionados à democratização das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação, como, por exemplo, a característica ora excludente, ora includente das tecnologias. Considerando que este trabalho objetiva observar a utilização das TDICs, no ensino de História, particularmente a maneira pela qual os livros do professor as mencionam, em suas sugestões aos docentes, vale a pena uma reflexão sobre a democratização ou não das TIDIC, no ambiente escolar. Para essa finalidade, foi realizada uma revisão bibliográfica de artigos científicos e livros, cujos autores debatem e analisam o papel das tecnologias, na sociedade atual e no âmbito educacional, como, por exemplo, Levy (2010) e Libâneo (2006).

Também foram analisados alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e as competências quatro e cinco da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, as quais mencionam especificamente a utilização das tecnologias em sala de aula. Para essa análise, foram priorizadas publicações de autores que escreveram seus artigos e/ou livros a partir de 1996 (ano da promulgação mais recente da LDB), no idioma português (Brasil). Tais buscas foram realizadas na plataforma *Scielo* e *Google Acadêmico*, sendo empregadas como palavras-chave inclusão e exclusão digital, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, LDB, BNCC, pandemia e ensino remoto na pandemia.

Tendo em vista as diferentes gerações que coexistem no âmbito escolar brasileiro (representadas pelos estudantes e professores, por exemplo), este capítulo começará identificando tais gerações, do ponto de vista mais geral e também educacional. Depois disso, contemplará algumas informações a respeito do avanço tecnológico que ocorreu ao longo do século XX, no Brasil. Baseado em algumas conclusões que foram observadas na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), efetuada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sobre o acesso dos brasileiros à Internet e ao telefone móvel celular para uso pessoal e o acesso à televisão, serão identificadas lacunas na pesquisa sobre o uso desses recursos tecnológicos com fins pedagógicos. Finalmente, problematizar-se-á a relação entre as TDICs e a democratização do ensino, com a consequente

inclusão ou exclusão tecnológica dos alunos, além de relacionar essa problematização com o contexto ocasionado pela pandemia COVID-19.

Para tal, faz-se necessário explicar ao leitor o ponto de partida ou o conceito que atravessará todo o texto: o termo Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). O referido termo costuma ser empregado como uma referência aos mais variados dispositivos eletrônicos e tecnológicos, dentre os quais se inclui a *smart tv*, o celular, o computador, o *tablet* e o *notebook*. Considerando-se que a sigla TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) costuma estar relacionada às tecnologias como a televisão e o rádio, por exemplo, são vários os pesquisadores que utilizam o termo Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para aludirem às tecnologias digitais (BARANAUSKAS; VALENTE, 2013). Neste trabalho, será usado o termo TDICs, para referir-se a computador, *tablet*, celular, *smartphone* ou qualquer outro dispositivo que permita a navegação na internet, além da própria internet.

As tecnologias digitais de informação e comunicação envolvem “[...] técnicas, instrumentos, métodos que permitem obter, transmitir, reproduzir, transformar ou mudar a informação.” (TORTAJADA; PELÁEZ, 1997, p. 207, apud KENSKI, 2003, p. 06). Os verbos utilizados pelos autores sinalizam formas de lidar com as tecnologias. No âmbito educacional, a relação estabelecida entre as TDIC e o ensino se apresentam como “[...] uma ação voltada para a incorporação de práticas diferenciadas na sala de aula, bem como, oportunizar aprendizagens em que o aluno possa buscar nos recursos tecnológicos digitais a interatividade, necessária para ampliar seus conhecimentos.” (SANTOS; RODRIGUES, 2017, p. 4).

Ora, é importante pontuar que, para uma discussão em torno desse tema, deve-se ter em mente que a tecnologia está inserida num determinado grupo social, o qual, por sua vez, é o responsável pelo desenvolvimento e estabelecimento dessa mesma tecnologia. Ou seja, a tecnologia está implantada numa sociedade dentro de um determinado contexto histórico, deve ser analisada enquanto um objeto e, também, como algo que é resultado da interação do indivíduo com ela. A tecnologia transforma a sociedade e o ser humano e é transformada por ela.

Assim, é importante considerar que a tecnologia não deve ser vista como a solução mágica para os desafios e dificuldades da educação brasileira, já que os avanços tecnológicos não são neutros e podem ser perversos ou benéficos, conforme Mill (2020). Um exemplo dessa “perversidade” associada à tecnologia e

afins é observada na exclusão que ela proporciona para aqueles que não têm acesso a ela. Todavia, ao analisar e problematizar o acesso e uso das TDICs, há que se ponderar a influência dos recursos tecnológicos sobre a maneira como os indivíduos e suas gerações aprendem ou ensinam, na sociedade moderna (MILL, 2020).

É interessante pontuar que existe um debate que permeia justamente essa influência das tecnologias, nos indivíduos e na sociedade. Enquanto alguns autores reforçam uma divisão geracional, tendo como divisor de águas a influência tecnológica, como, por exemplo, Marc Prensky (2001), outros estudiosos argumentam sobre os riscos de se pensar que toda uma geração seja influenciada da mesma forma pelo uso das tecnologias (DURAN, 2008). Dada a relevância das TDICs e sua influência no contexto educacional, no ensino de História, para este trabalho, a próxima seção apresentará a visão dos que caracterizam as várias gerações que coexistem no contexto moderno e sua relação com a tecnologia. Da mesma maneira, será apontada, resumidamente, a concepção de alguns autores que criticam a ideia de que uma geração é influenciada, mais ou menos da mesma forma, pelas tecnologias.

1.1 Analisando o conceito de gerações digitais: X, Y, Z e Alpha

Ao longo dos últimos anos, observa-se que a educação tem passado por diversas transformações. Algumas delas são ocasionadas pelas mudanças que os próprios estudantes têm vivenciado. Dentre essas transformações, percebe-se a inserção cada vez maior das tecnologias digitais, na vida cotidiana da sociedade atual. Ao se tratar de educação no período contemporâneo, é fundamental ter em mente com qual geração essa comunicação se desenvolve, seja no caso dos docentes, gestores etc., seja no caso dos estudantes. Por isso, esta primeira seção se propõe caracterizar historicamente e educacionalmente, de forma bem sucinta, a concepção de que cada geração, a partir da geração X, sofre o impacto das tecnologias de uma determinada maneira. Com efeito, o ponto de partida é a geração X, pois é a geração da qual fazem parte a maioria dos professores inseridos no contexto escolar atual.

O aparecimento de novas classes genealógicas acarretou uma profunda transformação na maneira pela qual as pessoas agem e consomem produtos e serviços, o que reflete abertamente nas escolas, empresas e na sociedade em geral. Para Lulio (2016), são justamente nesses locais que as diversas gerações se encontram e, portanto, apresentam diferenças em padrões de comportamento, atitudes e interesses. Por sua vez, certos autores, como Pati (2016), reforçam que o reconhecimento das características gerais de cada geração propicia um olhar mais direcionado, possibilitando a compreensão de como cada geração se inclina a pensar e agir, e, conseqüentemente, o entendimento dos padrões comportamentais e de interesse dentro do espaço escolar, visto que, independentemente da geração, as pessoas possuem motivações distintas.

O conceito de geração utilizado aqui refere-se, hoje em dia e sociologicamente, a um grupo de pessoas nascidas em um período de tempo semelhante (15 anos, no limite superior), as quais partilham uma idade e um estágio de vida comparáveis. Além disso, esses indivíduos foram influenciados por um período de tempo específico e por seus eventos, tendências e desenvolvimentos (MCCRINDLE, 2014). Explicitado esse aspecto, serão apresentadas brevemente algumas características, do ponto de vista geral e educacional, das gerações X, Y, Z e *Alpha*. Essas gerações foram escolhidas, por terem vivido e estarem vivenciando os impactos e as transformações ensejadas pelas tecnologias digitais.

Com relação à Geração X, ela compreende os nascidos entre 1965 e 1979 (MCCRINDLE, 2014), e sua identificação é baseada no título do romance de Douglas Coupland – *Generation X: Tales for an Accelerated Culture* – lançado em 1991. Conforme Ramal (2000), os indivíduos dessa geração caracterizam-se por uma maior rebeldia em relação à geração anterior, ainda que de forma omissa, sendo que muitos se abrigavam em manifestações musicais, principalmente no período ditatorial brasileiro (TOLEDO, 2012). É uma geração marcada pela busca dos seus direitos e liberdade, por um individualismo mais afluído, por maior competitividade e por um maior ceticismo em relação ao governo (VELOSO *et al.*, 2016).

No âmbito educacional, a Geração X se distingue por forte respeito e valorização da educação. Essa atitude se estende ao professor, sendo este visto como um grande incentivador e fonte de inspiração (CHERUBIN, 2012). A família era o que se denomina atualmente conservadora ou tradicional, composta pelo pai e

pela mãe, tendo a figura paterna no topo da hierarquia. A escola era responsável pela instrução e transmissão dos conhecimentos, os quais, por sua vez, eram aprendidos de forma linear, por meio da palavra impressa (PEREIRA, 2020).

A próxima geração a ser contemplada é a subsequente Geração Y, nascida nos anos 1980 e finalizada por volta dos anos 1994/1995 (RAMAL, 2000; MCCRINDLE, 2014). O contexto histórico dessa geração está relacionado a um grande crescimento tecnológico, proveniente dos avanços relacionados à Guerra Fria e à nova revolução industrial. Portanto, para os autores mencionados, é uma geração cuja prioridade é estar conectada, por isso, as pessoas que fazem parte dela preferem computadores a livros, interagem muito nas redes sociais e estão sempre à procura de tecnologias desenvolvidas recentemente. Ainda sobre a Geração Y, a escrita digital se popularizou e se tornou mais aceitável, seja por meio de computadores, seja por intermédio dos futuros *smartphones*. Da mesma forma, o compartilhamento de fotos e de fatos, principalmente pelas redes sociais, tornou-se extremamente popular (PEREIRA, 2020). A distância física e geográfica entre as pessoas diminuiu consideravelmente, com o advento e o fortalecimento dos relacionamentos proporcionados pelas redes sociais.

No contexto da educação, as mudanças em relação às gerações anteriores foram relevantes, já que os indivíduos da Geração Y nasceram em meio a uma mudança tecnológica brusca, com a globalização fazendo parte de seu dia a dia. Nesse cenário, desenvolve-se também uma modalidade de EAD, que se utiliza de metodologias e recursos particulares: o “Novo Telecurso 2º Grau”, que foi ao ar na TV aberta, em 1986 (RAMAL, 2000). Do mesmo modo, a chegada da internet e de videoaulas em plataformas de vídeos (ou até mesmo em rede sociais) já apontava para suas inúmeras possibilidades como forma de aprendizado.

Sobre as videoaulas citadas anteriormente, é importante pontuar que, quanto mais curtos e resumidos, mais atrativos tais vídeos se tornam para essa geração (TOLEDO, 2012). O autor também enfatiza que, para se ensinar a essa geração, é imprescindível embasar-se em informações atuais e acontecimentos recentes, pois vários são os indivíduos da Geração Y que podem acessar os conhecimentos atuais, em tempo real. Nesse ponto, cabe abrir um parêntesis e mencionar a importância de o professor de História se desprender da visão tradicional dessa disciplina e se apropriar de uma metodologia que parta do presente, a fim de se trabalhar o

passado. Retomando a discussão sobre a Geração Y, os professores mais novos do contexto atual brasileiro são representantes dessa geração.

Prosseguindo, do final dos anos 1990 e início do século XXI até o final da primeira década deste século, tem-se o período em que nasceram os representantes da Geração Z, dos chamados “nativos digitais”¹ (PRENSKY, 2001). A geração anterior, marcada pela revolução tecnológica, experimentou todos os frutos desse progresso; já no caso das pessoas que fazem parte da Geração Z, elas nasceram e cresceram num contexto no qual os frutos da revolução tecnológica estavam sendo vivenciados mais intensamente. Araújo (2020) afirma que essa é a geração em que a tecnologia é totalmente natural, e a vida sem ela não é uma opção a se considerar. O próprio nome da geração vem do termo *zapping*, de zapear, mudar de canal, “navegar” entre canais, fator que caracteriza os jovens dessa geração, os quais, por sua vez, ainda frequentam ou estão se formando na faculdade ou na escola (FEIXA; LECARDI, 2010).

Para a Geração Z, o processo de aprendizado não está restrito apenas à sala de aula, como para as gerações anteriores. O fácil acesso à informação faz com que o grande desafio da Geração Z seja outro: como tratar a informação (ARAÚJO, 2020). Igualmente, os estudantes dessa geração almejam cada vez mais ter acesso a informações globalizadas. Tais pessoas ingressaram na escola com múltiplas distrações convidativas, na área da tecnologia, o que tem sido desafiador para o professor dentro da sala de aula (MATOS, 2018). Os autores aludidos apontam que, para esses jovens, a escola tende a não representar um ambiente estimulante, o que demanda uma adaptação com respeito às suas necessidades. É importante ressaltar que, com toda essa conectividade e globalização, o professor, o qual, nas gerações anteriores, era a fonte de inspiração e de conhecimento para os estudantes, atualmente tem sido exigido a exercer a função maior de mediador do conhecimento. Aqui, é importante reconhecer que mediador não deve ser entendido como sinônimo de alguém que não é produtor.

Tendo em vista todas essas mudanças identificadas nas linhas anteriores, o ensino tradicional tem vivenciado múltiplas transformações, com a implementação de metodologias que associem as tecnologias, assim como a participação do estudante, de maneira mais ativa, em sua própria aprendizagem (TOLEDO, 2012).

¹ Expressão utilizada para identificar os indivíduos que nasceram a partir de 1990.

Nesta pesquisa, é importante assinalar que, ao se abordar as tecnologias, o objetivo não é ridicularizar ou desvalorizar a importância do professor, mas reforçar a relevância da ação e autonomia dos estudantes, e o papel fundamental do docente, nesse processo (ARAÚJO, 2020).

Distinguidos por viverem numa sociedade em que um dos avanços significativos da tecnologia é a Inteligência Artificial (IA), os nascidos a partir de 2010 marcam uma nova geração, a Geração *Alpha*, termo usado pela primeira vez por Mccrindle (2011). Tal nome veio de uma sequência empregada para o alfabeto grego, após o fim do alfabeto romano, considerando que a geração anterior era a Z. Conforme alguns autores, como Beraldo (2015), para os nascidos na Geração *Alpha* o conhecimento tecnológico é algo inerente, quer pelo acesso que as pessoas dessa geração têm à tecnologia, quer pelo próprio conhecimento acerca dela.

Por sua vez, o crescimento cada vez maior no número de usuários conectados evidencia o importante papel do tratamento das informações (DESJARDINS, 2018). Estímulos visuais, auditivos e multissensoriais fazem parte da realidade desses indivíduos. Do ponto de vista do contexto educacional escolar, existe a necessidade de reformulação na formação do estudante da atualidade, de sorte que ele se torne um indivíduo capaz de abordar a variedade de informações e conhecimentos advindos do mundo digital, de maneira crítica e apropriada, sem deixar de lado aspectos fundamentais, como embasamento e referência. Certamente, a participação do professor de História no desenvolvimento desse processo adquire um caráter fundamental.

Em virtude de uma extensa discussão sobre as transformações que a adoção das TDICs proporciona (ou não), nas metodologias educacionais, a Geração *Alpha* ingressa num ambiente escolar cujo debate está permeado por meios e abordagens educativas relacionadas à utilização das TDICs, no contexto escolar, na maioria dos casos, pensadas e praticadas pelas gerações anteriores (BERALDO, 2015). Além disso, conforme McCrindle (2014) e Wolfinger (2009), a Geração *Alpha* iniciou seus estudos mais cedo, o que acarreta num período maior de educação mais formal para essa geração, se comparada com as anteriores.

Ainda que, nos parágrafos anteriores, se tenham abordado, dentre outras questões, a popularização e a adesão cada vez maior das gerações X, Y, Z e *Alpha* ao uso e apropriação das tecnologias, existe ainda uma parcela de indivíduos dessas mesmas gerações que não possui acesso aos recursos tecnológicos e nem

às TDICs. Quer dizer, uma parcela dos estudantes das gerações Z e Alpha e dos professores que fazem parte das gerações X e Y não possuem o acesso mínimo ao desenvolvimento tecnológico e da cultura digital. Da mesma forma, dentro daquilo que é convencionalmente identificado como geração, os indivíduos se relacionam com as tecnologias de maneiras diferentes, com objetivos distintos e quantidade de acessos maiores ou menores entre si. Por isso, cabe ainda, nesta seção, uma discussão levando em conta que os indivíduos de cada geração se apropriam das tecnologias de forma diferente. Os modos de uso das tecnologias podem mudar significativamente de um contexto para o outro, de uma pessoa para a outra, e até para a mesma pessoa, num contexto diferente.

Ou seja, os variados usos das TDICs “[...] podem instilar processos de desenvolvimento plurais, razão pela qual é preciso considerar os sujeitos, os contextos, as práticas e os motivos que regem a utilização das TICs.” (DURAN, 2008, p. 14). Logo, tal apropriação constitui um processo que se relaciona, dentre outros aspectos, a questões culturais e até mesmo de hábitos familiares, sociais e individuais.

É justamente sobre esse debate ligado à democratização das TDICs, no ambiente da sala de aula, que a próxima seção vai se debruçar. Ao se refletir sobre temas relacionados a possíveis inclusão e exclusão, deve-se atentar para variadas dimensões. Tendo em vista que essa pesquisa se propõe analisar a maneira pela qual três livros do professor direcionados às aulas de História se apropriam das TDICs, é importante também discutir a democratização das tecnologias, no contexto educacional.

1.2 Democratização das TDICs relacionada ao processo de ensino-aprendizagem

Antes da evolução das TDICs, o processo de desenvolvimento tecnológico passou por várias fases e invenções, que se tornaram de grande importância para toda a sociedade. Um exemplo dessa inovação foi a criação de um jornal, no Brasil, a *Gazeta do Rio de Janeiro*, o primeiro jornal publicado no país, no dia 10 de setembro de 1808, que trouxe a tecnologia atinente ao uso da imprensa.

Posteriormente, o desenvolvimento tecnológico permitiu a criação do rádio², da televisão³, do computador⁴, o acesso à internet⁵ e o celular⁶, somente para mencionar alguns recursos. Nas últimas décadas do século XX, nota-se o alcance cada vez mais rápido das tecnologias, por um número maior de usuários. Conforme o artigo “How Long Does It Take to Hit 50 Million Users?”⁷, foram necessários 50 anos para que o telefone chegasse ao número de 50 milhões de usuários. No caso da televisão, esse período diminuiu para 22 anos. O celular demorou cerca de 12 anos para alcançar o mesmo número de usuários. Esse período de alcance foi ainda menor, no que se refere ao acesso à internet, 7 anos. No caso específico do jogo virtual *PokemonGo*, foram suficientes apenas 19 dias para que seu alcance atingisse a marca de 50 milhões de usuários (VISUAL CAPITALIST, 2018).

Essas informações reforçam a velocidade de acesso e alcance da tecnologia, no entanto, ao refletirmos sobre o contexto educacional, alguns questionamentos podem ser levantados: qual tem sido, de fato, o impacto desse alcance e acesso tecnológico para a educação? Ou, ainda: será que a escola tem possibilitado um ambiente democrático, para o alcance e acesso dos alunos às tecnologias? Qual é o papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para a democratização do saber? No que tange ao componente curricular História, objeto de estudo desta pesquisa, cabe uma última indagação: como as tecnologias podem auxiliar os alunos na aprendizagem dos processos históricos, de forma inclusiva e não excludente?

É importante considerar que a tecnologia pode democratizar o acesso aos saberes, além de possibilitar a elaboração de novas metodologias, novas práticas pedagógicas (MELO, 2015). Todavia, deve-se levar em conta também que a inclusão de um recurso tecnológico, nas atividades em sala de aula, por si só não garante que tais elementos auxiliem o processo de ensino-aprendizagem (MILL, 2013).

² A primeira transmissão no Brasil ocorreu no dia 07 de setembro de 1922, por conta do primeiro centenário da independência.

³ Transmitida pela primeira vez em território brasileiro, em 18 de setembro de 1950, pela TV Tupi.

⁴ O primeiro computador projetado e construído no Brasil foi colocado em funcionamento em 24 de julho de 1974, na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo - USP.

⁵ Feito em 1988 pela primeira vez, por iniciativa da comunidade acadêmica de São Paulo - FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e Rio de Janeiro - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro e LNCC - Laboratório Nacional de Computação Científica.

⁶ Vendido pela primeira vez no Brasil, na década de 1990.

⁷ Disponível em: <https://www.visualcapitalist.com/how-long-does-it-take-to-hit-50-million-users/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Com relação à sociedade brasileira, no decorrer das últimas décadas, verificou-se como o alcance das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação têm avançado, acarretando uma série de mudanças sociais, econômicas, culturais e educacionais. Para aprofundar a discussão, tendo-se em vista o propósito desta pesquisa, identificar-se-ão algumas informações apontadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir das conclusões observadas na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios⁸ (PNAD). Ressalta-se que, a partir de 2005, o acesso à Internet e ao telefone móvel celular para uso pessoal e o acesso à televisão são tomados como temas suplementares e especiais, pesquisados pelo IBGE, corroborando assim a relevância desse tema para a sociedade atual.

Na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, notam-se alguns dados interessantes, a respeito do acesso e uso da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação, no Brasil. Um desses dados refere-se ao quarto trimestre de 2017, cujo tema aborda a Tecnologia da Comunicação e Informação, especificamente no que concerne ao acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para utilização pessoal, considerando a faixa etária a partir de 10 anos de idade ou mais (IBGE, 2017, p. 1).

O fato de a utilização da internet vir crescendo rapidamente, nos domicílios brasileiros, é corroborado pelo resultado dessa pesquisa do IBGE. No ano de 2016, a Internet era usada em 69,3% dos domicílios permanentes brasileiros, sendo que tal percentual aumentou para 74,9%, em 2017. Quanto às Grandes Regiões (Norte, Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste), os dados da pesquisa sinalizam para esse crescimento. Todavia, a pesquisa indicou que aproximadamente 17.687 mil domicílios no Brasil ainda não empregavam a Internet, em 2017. Dentre os principais motivos do não acesso, destacaram-se: falta de interesse em acessar a Internet (34,9%), serviço de acesso à Internet caro (28,7%), nenhum morador sabia usar a Internet (22,0%), o serviço de acesso não estava disponível na área do domicílio (7,5%) e a circunstância de o equipamento eletrônico para o acesso ser um item caro (3,7%). Ainda relacionado a essa percentagem de não acesso, observa-se um crescimento do número de usuários (IBGE, 2017, p. 07).

⁸ A pesquisa que será apontada neste texto é a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), que substituiu a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), encerrada em 2017, a qual publicou os dados de 2015.

No período de referência dos últimos três meses do ano de 2017, na população de 181.070 mil pessoas de 10 anos ou mais de idade do Brasil, verificou-se que 69,8% acessaram a Internet, o que demonstra considerável aumento, se comparado ao índice do ano anterior (64,7%). Esse crescimento pode ser notado em todas as Grandes Regiões, conforme o informativo do IBGE. A pesquisa vai corroborar que o uso das tecnologias mais recentes, como é o caso da Internet, tem adesão mais rápida entre os jovens. No grupo etário de 10 a 13 anos, o percentual de pessoas que acessaram a internet foi de 71,2%, sendo que, nos grupos de 14 a 17 anos e de 18 a 19, ocorreu um sucessivo avanço, nesse sentido (IBGE, 2017, p. 7).

Outro dado importante dessa pesquisa, concernente ao objetivo deste estudo, refere-se ao acesso à Internet nos domicílios brasileiros. Conforme a investigação, as finalidades que mais se destacaram foram a de enviar ou receber mensagens de texto, voz ou imagens por aplicativos diferentes de *e-mail* (94,2% das pessoas de 10 anos ou mais de idade que utilizaram a Internet, no período de referência em 2016). Houve um crescimento, nesse aspecto, já que, no período destacado, em 2017, a percentagem foi para 95,5%. O maior avanço no percentual das pessoas que usaram a rede para se comunicar por chamada de voz ou vídeo foi justamente na população de 10 anos ou mais de idade, que aumentou de 73,3% (2016) para 83,8% (2017). Da mesma maneira, aconteceu um crescimento no índice que indica a utilização da Internet para a finalidade de assistir a vídeos, inclusive programas, séries e filmes: de 76,4% para 81,8%.

Ainda atinente à pesquisa da PNAD, uma observação que vale a pena mencionar é o fato de que não foram apontados percentuais sobre o uso da internet para fins escolares e educacionais, demonstrando assim uma lacuna na observação desse possível dado, ou o pouco acesso por parte das pessoas, principalmente dos grupos etários até 19 anos – os quais se encontram em fase escolar, da internet com objetivos escolares. Investigar tais situações adquire uma importância considerável, sobretudo com a discussão cada vez mais frequente sobre a presença da tecnologia, no contexto educacional e escolar.

Outra pesquisa relevante é a que Castaman e Rodrigues (2020) realizaram, com 121 alunos que cursaram a unidade curricular de Filosofia, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR). Foi perguntado aos alunos se eles acessavam a internet como um recurso direcionado à aprendizagem, e o

resultado da pesquisa indicou que somente 51,6% dos estudantes utilizavam essa tecnologia para fins de aprendizagem. Tal percentual indicou, para os autores da pesquisa, que, além do acesso à internet, é fundamental que os estudantes vejam nas TDICs uma possibilidade e estratégia de estudo e aprendizagem. Além disso, observou-se um grande desafio: embora a maioria dos estudantes empregue as TDICs, vários acessam somente para fins de entretenimento. Essa situação evidencia que, nem sempre, as novas gerações, *a priori*, conseguem lidar com as tecnologias, aproveitando-as para fins educacionais. Dessa maneira, é urgente e importante incentivar e potencializar a utilização das TDICs como um recurso teórico eficaz de aprendizagem para os estudantes, com o objetivo de que eles se apropriem das tecnologias, tendo em vista o seu próprio aprendizado (SANCHO, 2006).

Apesar de mostrar o crescimento cada vez maior da utilização da tecnologia, por parte dos brasileiros, as investigações mencionadas sinalizam para o grande número de pessoas que não possuem o acesso à tecnologia. Conforme Echalar, Araújo e Echalar (2020), o debate sobre exclusão/inclusão digital começou nos anos 1990 e tem avançado enquanto política. Antes de prosseguir nessa reflexão, cabe aqui pontuar que, ao se abordar uma democratização maior das TDICs, é necessário pensar também nos aspectos econômicos, políticos, culturais, sociais e até mesmo pedagógicos. Esses aspectos perpassam uns pelos outros, não sendo possível isolá-los, ao se efetuar essa análise.

Da mesma forma, outro ponto a ser destacado é que as próprias categorias inclusão e exclusão digitais, numa análise dialética não se separam, pois estabelecem uma relação dialética, constituindo-se, portanto, também em duas faces de uma mesma moeda (DURAN, 2008). Para essa autora, ao se refletir sobre o binômio inclusão/exclusão digital, é imperioso estar atento ao problema que reside na disseminação e na aceitação indiscriminada de perspectivas de abordagem que se referem à inclusão como um mero problema tecnológico, desconsiderando o aspecto humano – o que, para Duran, seria o “analógico”.

Ainda relacionado a esse debate, digno de nota é que os recursos tecnológicos não devem ser tomados como única condição para a superação da desigualdade social, cuja natureza é humana. Possuir um computador ou celular não significa necessariamente ser desenvolvido, até porque inclusão não é sinônimo de posse. Certamente, nos dias atuais, as TDICs exercem um papel fundamental nas

mais diversas instâncias da sociedade, incluindo aqui a escolar, prometendo as mais variadas contribuições para a inclusão social, escolar e voltada à aprendizagem do estudante. Todavia, Duran (2008) enfatiza que seus rumos não são neutros e nem unidirecionais, tendo em vista que a criação, o desenvolvimento e a utilização das TDICs estão associados aos projetos humanos.

Muito se tem debatido sobre democratização das tecnologias, além da exclusão e inclusão digitais, na sociedade atual. No entanto, a pesquisa e a discussão a respeito desses temas continuam inesgotáveis, além de cada vez mais atuais e pertinentes. O avanço e o crescimento do acesso à tecnologia proporcionam a reflexão sobre o surgimento de um novo modelo de democratização no século XXI, pois aqueles que não possuem acesso à informação podem se encontrar à margem dessa nova sociedade.

Vários autores, como Valente (*apud* DURAN, 2006), enfatizam a necessidade de ações educacionais acompanharem o acesso à tecnologia. Ainda conforme esse autor, os professores e educadores precisam possibilitar condições para que ocorra a construção de conhecimento relacionado a aspectos técnicos, conteúdos disciplinares e também para a resolução de problemas dos contextos dos estudantes. Sobre esse aspecto, Duran (2006, p. 40) afirma que

[...] é preciso que as ações implementadas possam propiciar o envolvimento das pessoas em práticas comunitárias de aprendizagem no intuito de revelar os pensamentos e os sentimentos dos envolvidos e os potenciais que porventura possam ter sido negligenciados por elas próprias ou pela sociedade na qual se inserem.

De acordo com Nascimento (2014), refletir nas questões citadas anteriormente não significa negar a importância das discussões sobre inclusão e exclusão digital, mas pensar nessa mesma discussão, conduzindo-a para além do acesso. Assim, os termos *exclusão* e *inclusão* digitais serão usados, nesta seção, para identificar, *grosso modo*, uma forma de seletividade relacionada a uma divisão entre aqueles indivíduos, os quais, entre outras situações, não possuem acesso à informação e aos recursos, nem o domínio técnico e simbólico do instrumento – ou não tiveram a oportunidade de desenvolver as competências necessárias para a sua utilização, e aqueles que a têm, de forma mais constante ou em abundância (TEIXEIRA; BRANDÃO, 2003; DURAN, 2008; NASCIMENTO, 2014). Embora a seletividade ligada a esses dois termos seja tida por vários autores, como Duran

(2008), Warschauer (2006), dentre outros, como problemática em vários aspectos, para os fins desta pesquisa, achou-se melhor utilizar os termos *inclusão* e *exclusão*.

A seletividade envolvendo as TDICs pode ser percebida no contexto escolar e educacional, o que reforça a importância de a escola tornar-se um lugar efetivo de democratização do acesso às tecnologias e de apropriação das habilidades e competências do saber tecnológico, aliado aos componentes curriculares propostos na BNCC. Ao se analisar o advento das tecnologias, ao longo da história humana, verifica-se o seu caráter excludente. Essa reflexão pode ser considerada a partir do momento em que se compreende a tecnologia de um modo mais amplo, como resultado das ações de um determinado grupo social (MILL; JORGE, 2013). Lévy (2010) aponta esse caráter excludente da tecnologia, ao discutir a cibercultura⁹, salientando que, a cada avanço nos sistemas de comunicação, algum tipo de exclusão é ocasionada. O autor vai exemplificar com a própria invenção da escrita, ao constatar que “[...] não havia iletrados antes da invenção da escrita.” (LÉVY, 1999 *apud* MILL, 2013, p. 63).

Dessa maneira, é necessário ser parcimonioso com o discurso de que a tecnologia vai salvar a educação e resolver todos os seus problemas e demandas, pois, sem uma apropriação crítica quanto à sua utilização em sala de aula, a tecnologia, ao invés de diminuir, pode ampliar as desigualdades (MILL, 2013). Logo, é fundamental que se traga o tema das tecnologias digitais da informação e da comunicação para outro debate que não seja a “[...] da simples, genérica e falsa afirmação de que é democratizante por essência e que estamos numa sociedade do conhecimento para todos.” (SAHB; ALMEIDA, 2016, p. 69).

No contexto observado no tópico anterior, é oportuno reforçar que somente ter o acesso, por si só, não representa um elemento de superação desse novo modelo de inclusão ou exclusão digital. Para Teixeira e Brandão (2003), é fundamental que as informações acessadas sejam sistematizadas, analisadas, discutidas, apropriadas, aplicadas ou descartadas, com o objetivo de possibilitarem a construção efetiva de conhecimento e no contexto educacional, da aprendizagem.

⁹ Para Lévy (1999, p. 15), a “[...] cibercultura expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas que vieram antes dele no sentido que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer.” Segundo esse autor, o conceito de cibercultura reúne relações sociais, produções artísticas, intelectuais e éticas da humanidade. Outro ponto importante concerne à articulação da cibercultura por intermédio de redes interconectadas de computadores. Além disso, “[...] quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.” (LÉVY, 1999, p. 17).

No caso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, seu papel de destaque está ligado particularmente à ênfase da informação. Destarte, tudo o que potencialize a sua utilização e acesso consiste num elemento essencial nesse processo, no qual a informação insurge como matéria-prima e a tecnologia como um meio de interagir sobre ela. Consequentemente, as TDICs podem ser pensadas como

[...] estratégia integrada num pensamento e prática pedagógica, que visem desenvolver competências de acesso e utilização crítica da informação que, no cotidiano, chega aos jovens de forma imediata, não filtrada e com níveis de autenticidade e qualidade muito variados. (TRINDADE; RIBEIRO, 2016 *apud* TRINDADE, 2020, p. 89).

Geralmente, a exclusão digital pode ser abordada “[...] sob dois aspectos em separado, embora um interfira no outro: exclusão do acesso a equipamentos e Internet; e exclusão do conhecimento digital.” (COSTA, 2020, p. 72). Ainda segundo essa autora, um dado que vale a pena ser mencionado diz respeito ao índice de exclusão digital, o qual está mais associado às questões socioeconômicas de cada cidadão, ou seja, à desigualdade social e econômica que persistiu na história do Brasil, o que antecede a existência do atual mundo digital.

Pode-se afirmar que uma das características muito importantes das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação é a diminuição da “distância” entre o ser humano e algo que lhe pode ser muito precioso: a informação, o conhecimento. No entanto, ao se examinar a maneira pela qual as TDICs têm impactado a sociedade, no âmbito educacional, nota-se que o acesso às tecnologias da informação pode representar tanto um elemento motivador da aprendizagem do aluno quanto de exclusão individual, social ou escolar (SILVA, 2000).

Quanto a essa discussão, Sancho (2006) sinaliza que as tecnologias não devem direcionar as práticas docentes, mas precisam ser pensadas em relação às condições estruturais dos recursos tecnológicos, de realidade escolar, do ponto de vista social, físico, político e econômico, com a organização curricular e, também, como auxiliam na discussão desse aspecto. Da mesma forma, a autora reforça a necessidade de se pensar na inserção desses recursos nas condições de trabalho e na formação dos professores. Além disso, deve-se atentar para o fato de que as tecnologias podem ser adotadas em diferentes perspectivas pedagógicas, por isso a relevância de se pensar na concepção de educação.

No contexto brasileiro, é possível identificar que, ao mesmo tempo que existe um grande número de pessoas completamente excluídas do mundo digital, há uma considerável quantidade de indivíduos que estão incluídos, de forma significativa, neste mesmo cenário. Sobre esse novo modelo de exclusão e inclusão, Silva (2000, p. 31) enfatiza que “[...] ela reproduz a velha separação entre o topo e a base da pirâmide, desta vez como ‘inforicos e infopobres’; a referência de base é o domínio do ‘novo alfabeto’.” Isso posto, o autor indica a eminência de um novo analfabetismo funcional para o século XXI: o tecnológico, o digital.

Para diminuir e combater esse “analfabetismo funcional tecnológico”, a escola adquire um papel fundamental. Justamente por ser uma instituição criada com o objetivo de propiciar a construção do conhecimento, a escola tem uma função primordial na sua democratização, a qual, por sua vez, constitui uma ação concreta não somente como um ato de cidadania, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (ECHALAR; ARAÚJO; ECHALAR, 2020), capaz de possibilitar ao ser humano o contato com um ambiente motivador de sua aprendizagem, um ambiente que propulsiona o desenvolvimento intelectual, individual, social e crítico do aluno, que são resultados do acesso e da democratização do conhecimento, particularmente se a escola age como um elemento ativo desse processo. Nesse aspecto, Lévy (2010) ressalta que a tecnologia existente no contexto da cibercultura estabelece novos modelos de apropriação do conhecimento e de construção dos saberes.

O Núcleo Gestor de Internet, no Brasil, afirma que é possível distinguir dois níveis de exclusão digital, no país. O primeiro está relacionado ao acesso e às variáveis mais decisivas nesse quesito, como renda familiar, por exemplo. Já o segundo nível de exclusão concerne à utilização mais qualificada, como os fatores socioculturais, os quais intervêm nas desigualdades, quanto às competências, habilidades e utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. No segundo nível, embora os usuários tenham acesso, eles não conseguiram ampliar as competências, habilidades e maneiras efetivas de uso das TDICs (CETIC, 2019). Cunha, Silva e Silva (2020) assinalam que essa diferenciação tem sido uma tendência nas pesquisas mais recentes sobre esse tema. Ainda para esses autores, a premissa que norteia tais estudos é que somente o acesso ou a possibilidade não significam necessariamente a inclusão digital e nem a melhoria de vida efetiva dos

usuários, o que por sua vez, não diminui a importância de políticas públicas que garantam o acesso à internet, como um direito relevante atual.

Conforme Mill *et al.*, a relação entre educação e tecnologia é extremamente rica, importante e diversa, tendo em vista o papel fundamental da tecnologia para que o ensino e aprendizagem favoreçam o processo de socialização dos indivíduos, particularmente no que concerne à “[...] organização e veiculação de informações/conhecimentos, bem como em termos educacionais.” (2018, p. 07). Nesse sentido, vale a pena mencionar as conclusões a que Falcão e Mill (2013) chegaram sobre a apropriação da tecnologia: para tais autores, a tecnologia pode e deve ser explorada como forma de transformação pedagógica, em prol da melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

É imprescindível que as escolas se apropriem socialmente das TDICs, com o objetivo de “[...] abrir novos horizontes de interação e de desenvolvimento aos indivíduos, possibilitando ao ambiente escolar a superação de sua condição de reprodutor para assumir seu papel de produtor de novos conhecimentos.” (TEIXEIRA; BRANDÃO, 2003, p. 3-4). Para isso, é necessário ponderar que a circunstância de a escola possuir computadores e uma rede de internet não garante, por si só, um desenvolvimento significativo na busca pela aprendizagem do aluno e pela construção da cidadania.

Aprofundando mais a discussão, dependendo do uso a favor de quem, de que ou mesmo para quê, as TDICs podem servir como recursos para essas práticas alienantes ou humanizantes, retomando aqui aspectos voltados à pedagogia freiriana (FREIRE, 2005). Por isso, as potencialidades tecnológicas proporcionadas pelas TDICs não devem ser simplesmente inseridas em sala de aula, contudo, é necessário “[...] discuti-las, problematizá-las e analisar as intenções latentes que as perpassam” (VELOSO, 2020, p. 66), apropriando-se dessas potencialidades tecnológicas para a aprendizagem do estudante.

Numa sociedade cada vez mais plural, inclusiva e participativa, a tecnologia pode apresentar-se como elemento auxiliador da aprendizagem do aluno, já que tão importante quanto o assunto ou conteúdo em si é a maneira pela qual ele é construído com o aluno. Todavia, é imperioso refletir, analisar e avaliar essa construção, de sorte a proporcionar ao aluno a apropriação não somente dos temas e conteúdos, mas de “[...] uma forma de liberdade ilimitada, a emancipação humana, que abre a perspectiva de autoconstrução para o gênero humano, tendo como ponto

de partida a base material da sociabilidade [...] ” (ARNONI, 2018, p. 26). Paralelamente a essa discussão, é necessário vencer os desafios e dilemas, para que haja de fato uma democratização das TDICs, com a consequente inclusão digital dos alunos, no contexto escolar.

Alguns desses desafios têm sido vivenciados pelas personagens escolares – professores, alunos, gestão, somente para citar alguns exemplos –, nesta conjuntura de ensino remoto, em virtude da pandemia mundial causada pelo vírus da COVID-19. É justamente a análise do contexto de exclusão/inclusão digital, no contexto do ensino pandêmico, o objeto de estudo da próxima seção.

1.3 A pandemia COVID-19 e o ensino remoto: inclusão ou exclusão escolar?

Antes de examinar os desafios e as possibilidades vivenciadas pela educação, no contexto da pandemia COVID-19 e a sua relação com este trabalho, é oportuno resumir o contexto histórico com que a humanidade se deparou, com o vírus que iria acarretar uma série de mudanças sanitárias, econômicas, sociais, educacionais, políticas, entre outras, na sociedade atual.

No final de 2019, mais especificamente em 31 de dezembro desse ano, a Organização Mundial de Saúde (OMS) recebeu um alerta sobre a iminência de vários casos de pneumonia, numa cidade da província de Hubei, na República Popular da China, chamada Wuhan. Esses casos estavam relacionados a uma nova cepa de coronavírus que ainda não havia sido identificada em seres humanos, fator confirmado pelas próprias autoridades chinesas (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE *apud* PALÚ, 2020).

No período de aproximadamente um mês, em 30 de janeiro de 2020, a OMS relatou que o surto ocasionado pelo vírus denominado COVID-19 representava uma grave “Emergência de Saúde Pública” de caráter internacional, tendo em vista o rápido avanço e contaminação do vírus. A caracterização desse vírus como uma pandemia pela OMS ocorreu na data de 11 de março de 2020, ou seja, menos de três meses depois das primeiras notificações para a agência de saúde internacional (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE *apud* PALÚ, 2020).

Num esforço para tentar conter o avanço do vírus, vários países adotaram medidas de isolamento social e fechamento das instituições escolares. Com relação ao Brasil, a Portaria nº 343 (BRASIL, 2020a), datada de 17 de março de 2020, e a

Medida Provisória nº 934 (BRASIL, 2020b), de 1º de abril de 2020, substituíram as aulas presenciais por meios digitais e tecnológicos, o que configurou a mudança do ensino presencial pelo remoto, mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Essa substituição das aulas presenciais por aulas mediadas pela tecnologia, em caráter excepcional, teve o objetivo de diminuir as consequências prejudiciais do processo de ensino e aprendizagem, em face da crise sanitária causada pelo contexto pandêmico. No caso da Educação Básica, a mudança do ensino presencial para o remoto impactou mais de 48 milhões de alunos, dentre os quais 81% frequentam instituições públicas (ANUÁRIO, 2019).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 28 de abril de 2020, publicou um parecer, favorecendo a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de contagem de atividades não presenciais para a finalidade de cumprimento da carga horária mínima atual (COSTA; NASCIMENTO, 2020). Dessa maneira, não se afastaria totalmente o contato dos estudantes com os temas, os assuntos, os conceitos e o conjunto de conteúdos dos quais eles precisam se apropriar, no transcorrer do curso e nas unidades curriculares básicas, conforme argumentam Castaman e Rodrigues (2020). Essa é, portanto, uma mudança que atingiu não somente a Educação Superior, mas particularmente a Educação Básica, que não possuía tradição e nem experiência na Educação a Distância e, muito menos, na modalidade remota.

Sobre a mudança sofrida pela Educação Básica, nesse contexto, Ribeiro Junior *et al.* (2020) assinalam que o ensino remoto foi a única solução encontrada pelo governo brasileiro para garantir a continuidade da educação, nas escolas do Brasil, embora cada estado tenha deliberado como essas atividades deveriam ser realizadas. De modo semelhante, é importante observar que a EaD (Educação a Distância) é uma modalidade com referências próprias, constituindo-se também em campo de pesquisa e de estudo. No caso do ensino remoto, ele surgiu no contexto emergencial.

Neste trabalho, não serão discriminadas as possíveis diferenças teóricas e metodológicas entre Educação a Distância (EaD) e Ensino Remoto, todavia, é oportuno salientar que se utilizará o termo *ensino remoto*, para identificar o novo formato escolar praticado em virtude do caráter excepcional da pandemia. Tal formato escolar pode ser definido como uma “[...] modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de

forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais no mundo inteiro.” (BEHAR, 2020, s.p.). Ainda sobre tais considerações, Costa (2020) enfatiza que há uma semelhança entre o ensino remoto praticado no contexto de pandemia e o EaD, no que concerne a uma educação mediada pelos recursos tecnológicos, embora os princípios do ensino remoto persistam sendo os mesmos da educação presencial.

Em todo caso, o contexto educacional do ensino remoto acarretou desafios para os professores, alunos e famílias afetadas pela pandemia, tendo em vista que vários docentes não estavam preparados para o trabalho em plataformas digitais e, da mesma maneira, os estudantes necessitavam de um período de adaptação para esse novo momento da educação brasileira (RIBEIRO JUNIOR *et al.*, 2020). De modo pior, as transformações provocadas pelo ensino remoto evidenciaram desigualdades que, antes da pandemia, pareceriam disfarçadas pelo acesso ao ensino presencial. As desigualdades sociais, tecnológicas e econômicas se tornaram mais nítidas, conforme mencionam Costa e Nascimento (2020).

Nas linhas a seguir, estará em destaque uma discussão geral em torno das possibilidades e problematizações a respeito do ensino remoto e da adoção das TDICs, no contexto educacional brasileiro, neste período pandêmico. Nesse tópico, um dos pontos a ser analisado é justamente a relação entre exclusão e inclusão digitais, no contexto educacional, utilização das TDICs e ensino remoto, no contexto da pandemia. Com a pandemia e o ensino remoto, a maneira de ensinar sofreu uma drástica mudança, o que impôs uma proposta de ensino até então não muito conhecida e nunca usada antes, por docentes do Ensino Básico regular.

Para Ribeiro Junior *et al.* (2020), a pandemia acabou revelando o quanto são evidentes a fragilidade e a vulnerabilidade, por parte das instituições de ensino, privadas ou públicas, admitindo-se que a situação destas últimas é ainda mais prejudicada. Tal situação demanda uma análise crítica a respeito da inclusão dos estudantes no ambiente tecnológico e digital, em qualquer modalidade de ensino, e a formação docente para se apropriar das TDICs, no âmbito pedagógico, já que ensinar e aprender são tarefas extremamente complexas.

Antes mesmo de o novo coronavírus se disseminar como uma pandemia, a sociedade moderna tem vivenciado diversas mudanças e complexidades, como, por exemplo, as que têm ocorrido no âmbito da educação e da tecnologia. Apesar de o ensino remoto ter sido regulamentado pelo Ministério da Educação (MEC), para

ser realizado no contexto de pandemia, e em virtude de seu caráter emergencial, quase ninguém estava apto a adotá-lo, conforme observam Costa e Nascimento (2020). Para os autores em questão, os sistemas educacionais, as escolas, os professores, as famílias e os alunos precisaram adaptar-se rapidamente às aulas remotas. No caso dos professores, Castaman e Rodrigues (2020, p. 09) destacam que “[...] precisaram, por força de urgência, em um curto espaço de tempo, reaprender/refazer sua forma de acesso aos estudantes, encaminhar atividades e acompanhar de modo mais individual a trajetória de cada um.” Seguramente, esse tem sido um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes de História e de outras disciplinas, no período de pandemia.

Ainda quanto a esse aspecto, antes do contexto provocado pela pandemia COVID-19, seria difícil imaginar uma mudança tão repentina e radical da educação presencial para o ensino remoto, mediado pelas TDICs, na Educação Básica. Portanto, resume Martins (2020, p. 251): “A COVID-19 diluiu a Cibercultura (LEVY, 1999) na Modernidade Líquida (BAUMAN, 1999) e nos reconstituiu como novos seres da Sociedade em Rede (CASTELLS; FERNANDEZ-ARDEVOL; LINCHUAN; SEY, 2016).” Ou seja, a COVID-19 tem ocasionado transformações tamanhas também no contexto escolar. Sobre isso, as consequências dessas mudanças ainda não podem ser completamente mensuradas ou avaliadas. Todavia, ao identificar uma das mudanças causadas pela COVID-19, no âmbito educacional, Moreira, Henrique e Barros (2020, p. 352) enfatizam que

[...] a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade *on-line*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos da aprendizagem [...].

Tal migração não provocou transformações muito drásticas na forma de se utilizar as tecnologias, tendo em vista que as TDICs foram e continuam sendo empregadas de modo instrumental, numa perspectiva de ensino tradicional (MILL, 2013, 2020). A alusão ao ensino tradicional é abordada aqui tal como Saviani define a Pedagogia Tradicional. Nessa visão pedagógica, a centralidade do processo de ensino e aprendizagem está no professor e na transmissão dos conteúdos disciplinares para os alunos, tendo como objetivo principal a memorização dos assuntos, temas, conteúdos e informações (SAVIANI, 2001).

Compete, portanto, a reflexão de que é fundamental a criação de perspectivas educacionais que proporcionem ambientes de aprendizagem

colaborativos, participativos e que estimulem a autonomia do aluno, em seu processo de aprendizagem (MONTEIRO; MOREIRA; ALMEIDA, 2012; MOREIRA, 2012, 2018). No entanto, é igualmente essencial considerar a situação dos estudantes que não possuem acesso à internet e daqueles que possuem o acesso, mas de forma limitada, por exemplo, quando somente um membro da família possui celular. Em acréscimo, levar em conta a situação dos estudantes que têm o acesso à internet patrocinado pelo governo, porém, não têm equipamentos tecnológicos para assistir às aulas remotas. Tais discussões não podem ser desprezadas, no contexto de educação remota e apropriação das TDICs, pois esses estudantes terão uma posição mais fragilizada.

Certamente uma das limitações relacionadas ao ensino remoto, no período pós-COVID-19, é a do possível aumento das desigualdades educacionais entre alunos de escolas públicas e privadas, ocasionado pela falta de acesso às TDICs, principalmente entre o primeiro grupo de estudantes. Vários autores têm constatado o caráter excludente da tecnologia (LÉVY, 2010; MILL, 2013), antes da aplicação do ensino remoto em caráter emergencial, provocado pela pandemia; entretanto, ela tem demonstrado suas consequências mais prejudiciais no cenário atual, pois trouxe à tona e reforçou as precariedades e limitações causadas pela exclusão digital. É correto considerar a importância das TDICs para a situação escolar pandêmica e pós-pandêmica, no entanto, as desigualdades, tão presentes no país, revelaram as limitações e os desafios para a continuidade das atividades escolares de maneira remota, no ano letivo tão atípico de 2020 (COSTA; NASCIMENTO, 2020; AVELINO; MENDES, 2020; BARRETO; ROCHA, 2020) e – por que não dizer? – do ano letivo de 2021 também, visto que, em 2022, a proposta é de que ocorra o retorno do ensino presencial.

Harari (2016) e Castells (1999) são exemplos de autores que já realçavam algumas das implicações relacionadas ao avanço e às inovações tecnológicas. Porém, esses autores também abordavam os prejuízos profundos causados pela exclusão digital. Para a educação, essa discussão é fundamental, principalmente quando se reflete sobre a urgência da democratização do acesso às TDICs, por parte dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (MARTINS, 2020). Um aspecto que demonstra tal necessidade é de que, no contexto atual da terceira década do século XXI, são milhares de estudantes que não conseguem resolver suas necessidades escolares, por não terem acesso à internet, celular, computador

ou *notebook*. Segundo Ribeiro Junior *et al.* (2020), a própria medida emergencial nº 934, de 1º de abril de 2020, revela caráter excludente, porque, no Estado brasileiro, existem inúmeras desigualdades sociais, ou seja, uma parcela dos discentes foram e estão sendo prejudicados com o ensino remoto proposto pelo Parecer nº 934, justamente por não possuírem algum aparelho tecnológico em sua residência.

Por conseguinte, a escola de igualdade de oportunidades é limitada, mesmo no período anterior ao ensino remoto, pois o acesso à informação e à cultura costuma ser igualmente limitado para alguns indivíduos (MOREIRA *et al.*, 2018). Essa limitação pode se dar por questões financeiras, classe social, falta de interesse, dificuldade de aprendizagem, níveis de formação familiar distintos, somente para citar alguns fatores. Dessa forma, já pode ser descartada a teoria de que todos tenham as mesmas igualdades sociais de oportunidade, como a educação e, associada a ela, a apropriação das TDICs para fins de aprendizagem.

Por sua vez, Libâneo, Oliveira e Toschi (2010) trabalham a concepção de educação de qualidade, compreendendo que tal consolidação ocorre a partir do momento em que as instituições de ensino possibilitam, a todos, a posse do conhecimento e das habilidades cognitivas e afetivas, importantes no desenvolvimento das aspirações individuais e coletivas dos estudantes. Da mesma maneira, os autores ressaltam que é necessário, para uma educação de qualidade, compreender que a escola não é uma fábrica, mas lida com a formação do ser humano. Nesse sentido, tal instituição não pode ignorar o contexto político e econômico, porém, também não pode estar a serviço do modelo econômico e, muito menos, subordinada a ele.

A situação educacional causada pela pandemia COVID-19, de certa maneira, impulsionou maior presença das tecnologias, no ambiente escolar. No entanto, particularmente no contexto brasileiro, ainda existe uma grande lacuna entre os que possuem melhores condições de acesso às tecnologias, aqueles que possuem acesso limitado, como a família que dispõe somente de um celular, e os que não têm qualquer acesso. Casagrande (2020) e Senhoras (2020) enfatizam que o fato de um grande número de estudantes não possuir acesso à internet irá acentuar a diferença entre os alunos da escola particular e os da escola pública, no contexto educacional após a pandemia. Essa desigualdade ocorrerá, pois as escolas particulares, provavelmente, encontrarão soluções que requerem investimentos financeiros, o que não se torna realidade para a escola pública, cujos alunos sentiram o impacto de um

modo muito mais acentuado. Sobre a disparidade de acesso tecnológico, no Brasil, Martins (2020, p. 252) argumenta que

[...] é obvio que a realidade factual se sobrepõe ao mundo virtual e que as pessoas e a vida cotidiana são o centro de todos os processos, mas se a maioria da população brasileira tivesse melhores níveis de proficiência no uso de artefatos digitais básicos, se antes lhe fosse favorecido ter em sua posse um computador básico ou um Tablet, e se o acesso à internet já fosse garantido e gratuito, [...] a continuidade de atividades letivas em escolas públicas, por exemplo, estariam em melhores condições de execução.

A pandemia certamente evidenciou as desigualdades, os problemas e os desafios brasileiros, no contexto educacional de apropriação das TDICs. Com referência a esse aspecto, ainda não é possível prever a consequência que a adoção das TDICs ocasionará, nesse período. Mas, pode-se defender que, após a COVID-19, muitas diferenças serão observadas no mundo atual, particularmente no campo educacional. Nesse processo pós-pandemia, a educação continuará vivenciando possibilidades, desafios e dilemas muito distintos dos vivenciados pelo sistema educacional formado e forjado ao longo dos séculos. Todavia, ainda no contexto pandêmico, a função da educação não mudou (MARCOM; VALLE, 2020). E que função seria essa? A aprendizagem dos alunos permanece como o objetivo das aulas (KENSKI, 2007) e o professor continua tendo um papel imprescindível, nesse processo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010).

De certa maneira, os impactos da pandemia COVID-19 reproduzem desigualdades que já existiam na sociedade brasileira, pois os indivíduos privilegiados economicamente e com acesso ao ensino privado e às TDICs conseguem minimizar os efeitos pandêmicos, num prazo relativamente curto, por meio da continuidade educacional, que tem se servido da modalidade do ensino remoto. Conforme Senhoras (2020), essa realidade se contrapõe à dos indivíduos em situação econômica mais vulnerável, já que estes possuem um acesso mais limitado às tecnologias, seja estrutural, seja parcialmente, o que se torna um fator que compromete a continuidade dos estudos no decorrer (curto prazo) e posteriormente à pandemia (médio prazo). Sobre as desigualdades que ficaram ainda mais escancaradas, no período de pandemia, Tiballi (2020, p. 04) afirma que

[...] a pandemia provocada pela Covid-19 escancarou para o mundo as desigualdades sócias e, em decorrência destas, as desigualdades educativas que já estavam postas. Não foi a Covid-19 que instaurou os problemas que impedem o aluno pobre de acompanhar o ensino por meio de plataformas virtuais. A grande maioria dos alunos pobres já não conseguia acompanhar os programas escolares com aulas presenciais, já

tinha baixa frequência às aulas e as escolas já não sabiam o que fazer com os alunos que, por suas precárias condições materiais de vida, apresentavam dificuldade para atender as demandas das escolas e passavam a compor os índices estatísticos de baixo desempenho escolar.

Para Cunha, Silva e Silva (2020, p. 36), os sistemas educacionais têm um considerável desafio no período pós-pandêmico: “[...] o de reparar as perdas acarretadas pelo ensino remoto.” Nessa perspectiva, a escola deverá voltar-se para a eliminação das desigualdades, propiciando aos estudantes, sobretudo aos que foram excluídos pela falta de acesso aos recursos tecnológicos, no período de pandemia, “[...] as aprendizagens voltadas ao desenvolvimento intelectual, humano e do pensamento crítico, e à formação para a cidadania.” Igualmente, é essencial que os sistemas de ensino analisem e se apropriem de novas formas de executar o processo pedagógico, com ou sem o uso das tecnologias.

No período pós-COVID-19, pode ser que a educação, aqui especificamente a Educação Básica, se adapte cada vez mais rapidamente aos avanços ensejados pelas TDICs, particularmente no contexto da “forma de realizar” o processo de ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, Costa e Nascimento (2020, n.p.) afirmam que “[...] o ensino remoto abre precedentes para novas formas de aprender e reaprender e para descobrirmos um mundo de oportunidades e a amplitude que tem a educação.” Contudo, para que tais mudanças alcancem o maior número de estudantes possíveis, é imprescindível permitir também o acesso e o uso das TDICs, por meio de políticas e metodologias que efetivem a sua democratização. Portanto, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, devem ser encarados como política pública estratégica, através de investimentos em educação mediados por tecnologia, os quais privilegiem programas prioritários para letramento e educação digital (FREIRE; OLIVEIRA, 2020) e alocação de recursos suficientes para efetiva inclusão digital (MARTINS, 2020; CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

Por isso, no próximo tópico, serão examinados dois documentos do Governo Federal, de maneira breve, porém linear, com o objetivo de conduzir o leitor a uma lógica que facilite a constituição de um pensamento reflexivo, relacionado ao tema abordado. Também será debatido o papel fundamental do professor como auxiliador e mediador no processo de educação digital dos estudantes, ainda que ele vivencie inúmeros desafios e dificuldades para alcançar esse objetivo. Por último, serão apontados desafios e possibilidades que os professores enfrentam, nesse processo de inclusão e exclusão digital dos seus estudantes.

1.4 O professor e o desafio de utilizar as TDICs

A sociedade atual está repleta dos chamados “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), aqueles que vivem num cenário social profundamente impactado pelas tecnologias mais recentes e que usam tais tecnologias e mídias digitais como elemento complementar de suas vidas, embora não as empreguem, em larga escala, com fins educacionais – pelo menos antes do contexto pandêmico. Uma consequência importante desse fato é que a aprendizagem dos “nativos digitais” passa a ser mediada pelas tecnologias, sendo também profundamente influenciada por elas. Certamente, novas possibilidades de comunicação e expressão têm sido criadas, em virtude da presença da tecnologia em nossa sociedade moderna.

Ademais, é necessária uma reflexão sobre os métodos de ensino e a própria prática docente, na qual os paradigmas do ensino precisam ser revistos. É imperiosa igualmente uma reflexão a respeito do que a legislação brasileira educacional apresenta como possibilidades, no que concerne à relação entre tecnologia e educação. Nessa perspectiva, esta seção da pesquisa vai identificar alguns aspectos gerais da Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei nº 9.394/1996) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), relacionando-os à apropriação da tecnologia, no âmbito educacional, com o objetivo de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Neste tópico, será identificado o que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei nº 9.394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular apresentam, ou deixam de apresentar, sobre a apropriação das TDICs na prática docente. A análise desses documentos é de fundamental importância para a reflexão a respeito do ensino de História e, especificamente, da menção que alguns livros didáticos fazem da tecnologia, em suas versões direcionadas aos professores de História. Outro ponto a ser considerado em tal seção é o papel do professor na construção efetiva da democratização das TDICs, no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, inicialmente, tem-se a finalidade da educação. no Brasil, cuja LDB especifica:

A educação, dever da família e do Estado (grifo nosso), inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, artigo 2º).

Esse preparo para o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho e o pleno desenvolvimento do educando, os quais são propostos pela LDB, podem ser desenvolvidos no contexto educacional também com a apropriação da tecnologia, como significativo elemento auxiliar para a aprendizagem do aluno. Ainda sobre a Lei de Diretrizes e Bases e a importância da tecnologia para o processo de ensino-aprendizagem, na Seção III, que aborda o Ensino Fundamental, enfatiza-se objetivo de se formar o cidadão, mediante:

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores. (BRASIL, 1996, Art. 32).

Observa-se que a própria LDB prioriza a compreensão e a utilização da tecnologia como finalidades essenciais para o Ensino Fundamental. Certamente, mesmo não sendo especificados na Lei de Diretrizes e Bases, tais objetivos se tornam igualmente relevantes ao extremo para o Ensino Médio, tendo em vista que o acesso aos equipamentos tecnológicos e a certos recursos, como a internet, embora uma parte dos adolescentes não os possua, tem aumentado entre esse público (que é a principal faixa etária que constitui o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio).

Nesse caso, observa-se que o emprego da tecnologia como elemento integrante da relação ensino-aprendizagem pode auxiliar as finalidades educacionais, considerando que essa etapa da Educação Básica precisa preparar o estudante para o trabalho, para o exercício da cidadania e para continuar aprendendo. Aqui, pondera-se que esse preparo não se limita ao trabalho, mas também se estende para a vida, seja no âmbito individual, seja no contexto de sociedade. Com relação ao constante aprendizado, Lévy (2010) enfatiza que, atualmente, pela primeira vez na história humana, a maioria das competências adquiridas no começo da vida profissional de um indivíduo estarão ultrapassadas no fim de sua carreira. Por isso, é fundamental que o estudante (e futuro profissional) possua o hábito de continuar aprendendo.

Além disso, a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico são objetivos muito pertinentes aos estudantes da Educação Básica, podendo ser alcançados pela apropriação da tecnologia, no âmbito educacional e escolar. Da mesma forma, a LDB identifica outras competências que precisam ser trabalhadas com os estudantes até o final da Educação Básica:

- I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (BRASIL, 1996, Art. 35-A SS 8º).

Ao refletir nesse excerto da LDB, pondera-se que a formação por competências é superada por uma formação humana, numa perspectiva mais ampla. Logo, em face da inserção da tecnologia, na cultura atual, sua apropriação não serve somente para atender a objetivos econômicos, já que sua influência tem se expandido para outras áreas da vida social, o que reclassifica a apropriação tecnológica como importante para a formação ampla e completa do cidadão atual, para si e para a transformação social.

Ponderando sobre a grande demanda por conhecimentos atinentes ao mundo digital, o currículo da Educação Básica atual inclui o ensino do uso da tecnologia digital, regulamentado pela recente Base Nacional Comum Curricular¹⁰ (BRASIL, 2017). Esse aspecto pode ser refletido em função das políticas públicas e da realidade. No Capítulo 3 deste trabalho, de forma resumida, uma das seções discutirá justamente as tecnologias no contexto das políticas públicas atuais. Uma das competências da BNCC relaciona-se à cultura digital e como ela deve ser inserida no processo de ensino e aprendizagem, o que demonstra a relevância da tecnologia também para o contexto educacional. Nesse documento, que aborda as tecnologias digitais de maneira transversal, duas das competências gerais relacionadas ao uso da tecnologia (a quatro e a cinco) enfatizam o seguinte:

Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. [...].

Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 09).

Na Educação Básica, os alunos necessitam ser orientados pelos professores, para que eles consigam utilizar a tecnologia de maneira consciente, crítica e responsável, tanto no contexto de sala de aula quanto para a resolução de situações cotidianas. Particularmente no Ensino Médio, espera-se que o aluno já tenha

¹⁰ No período de redação desta Dissertação, a BNCC é um documento que está sendo amplamente discutido e ainda implementado.

adquirido um papel mais proativo, quer no processo de aprendizagem, quer no uso das tecnologias. Todavia, não é esse caminho o percorrido: geralmente, tanto o aluno do Ensino Fundamental quanto o do Ensino Médio empregam os recursos tecnológicos não com objetivos educativos. E quando as TDICs são usadas pelo professor, em vários casos, elas se tornam somente um instrumento que pouco agrega ao processo de ensino e aprendizagem.

No caso da competência de número 5, a utilização da tecnologia deve ser feita de maneira “[...] crítica, significativa, reflexiva e ética.” (BRASIL, 2017, p. 09). Para Falcão (2019, p. 65), “[...] é necessário considerar a cultura digital dentro do contexto atual da vida de um adolescente, pois esta tem promovido continuamente mudanças significativas na sociedade contemporânea, entre elas, a curiosidade mencionada por Freire (2011).” Entretanto, um desafio para as escolas consiste na implementação efetiva desses recursos. Analogamente, o que tem se percebido no contexto escolar é o uso da tecnologia de forma meramente instrumental, se a mesma ocorrer para cumprimento de tarefas repetitivas, pouco criativas, por vezes desumanizantes. Um dos motivos para esse uso instrumental pode ser o fato de os professores não terem uma formação tecnológica que considere a criticidade e a reflexão do saber tecnológico. Além disso, a exclusão digital não é uma realidade somente para os alunos, mas também para os docentes que não têm acesso às TDICs.

Ainda com respeito à BNCC, Falcão (2019, p. 77-78) reforça a sua importância, destacando:

[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas do governo, e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia do acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2017, p. 10).

Para alcançar tais objetivos propostos, é imperioso assumir a importância do contexto sociocultural e institucional concreto da escola, sugerindo ações, condições e processos necessários a um ensino que não se restrinja à prática de competências somente pragmáticas, ou que se limite às atividades e aos momentos de socialização, segundo também enfatiza Libâneo (2006). É fundamental, portanto, uma educação cada vez mais inclusiva e igualitária, igualmente no que tange às apropriações das TDICs, no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a educação do século XXI, é preciso que se reflita nela também como um direito ao acesso do conhecimento, a tecnologias desenvolvidas mais recentemente, à troca de experiências e linguagens. De acordo com Koch (2013, p. 12), esse contexto configura um mundo novo e “[...] diferente do universo familiar, que os complementa, para desta forma, prepará-los [...] a fim de que possam se inserir num mundo cheio de possibilidades, mas necessitando de indivíduos críticos, criativos, solidários e preocupados com a vida de todo o planeta.”

Com o crescimento do *ciberespaço*¹¹, termo utilizado por Lévy (2010), o saber relaciona-se à nova perspectiva de educação, como consequência direta das novas maneiras de se construir conhecimento, as quais consideram os novos estilos de aprendizagem. No entanto, numa sociedade onde não se distribua e nem haja acesso igualitário à informação, as possibilidades de se participar ativa e diretamente desses novos estilos de aprendizagem são diminuídas. Diante desse cenário, conclui-se que “[...] a mesma tecnologia que faz a informação circular numa velocidade sem precedentes, propiciando condições de socialização dessa informação/conhecimento, é a mesma que pode aumentar o fosso de desigualdade e exclusão [...]” (SAHB; ALMEIDA, 2016, p. 80).

É importante observar que Lévy (2010) destaca a função das tecnologias, como auxiliadoras de novas maneiras de acesso à informação e o desenvolvimento de novos estilos de raciocínio e de construção do conhecimento. Ainda conforme esse autor, com o surgimento do ciberespaço e, conseqüentemente, da cibercultura, o saber se associa a uma perspectiva de educação, o que vai influenciar e transformar também o processo de ensino e aprendizagem. Essa mudança ocorre justamente em virtude das mais variadas formas de construção do conhecimento, as quais levam em conta o acesso à informação de modo democratizado.

A legislação e a política pública voltadas para a educação precisam também propiciar essa democratização às TDICs, seja no sentido físico, por meio da disponibilização de computadores à escola, por exemplo, seja no sentido de refletir e propor mudanças no processo e na construção das aprendizagens. Todavia, tais

¹¹ Sobre o termo *ciberespaço*, Lévy (1999, p. 17) enfatiza que “[...] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.” Conforme o autor, o ciberespaço é orientado pela interconexão, pela criação de comunidades virtuais e pela inteligência coletiva, constituindo-se em uma infraestrutura universal a serviço das finanças, do comércio, da pesquisa científica, das mídias, dos transportes, da indústria, dentre outros, em nível mundial.

mudanças não devem estar focadas somente “[...] nos recursos tecnológicos em si, e sim no professor, que desempenha um papel primordial no uso consciente desses meios.” (SERRA; ARAÚJO; PEREIRA, 2020, p. 207).

Ampliando o debate em torno do papel do professor, nesse contexto, um dos principais desafios enfrentados quanto à sua prática digital e que pôde ser verificado, no âmbito do ensino remoto, em 2020, é a falta de estímulo para a sua alfabetização digital, para o domínio das TDICs, pelo menos de parte delas, para as metodologias e as estratégias que favoreçam a autonomia do estudante, ao relacionar TDICs e sua aprendizagem. Além disso, é fundamental uma reflexão pessoal do próprio professor, pois ele pode, sem se dar conta, contribuir e propagar uma educação excludente, no cenário da apropriação crítica e reflexiva das tecnologias pelos alunos.

O estudo de Souza (2020) abordou a mudança do ensino presencial para o remoto, fator que representou um grande desafio para o docente, o qual precisou se reinventar, para aprender “na raça” como usar as TDICs, no desenvolvimento de suas aulas. Tendo em vista que os ambientes virtuais de aprendizagem¹² transformam o domínio sobre o fazer do professor desenvolvido na modalidade presencial, tanto essa modalidade quanto a remota são espaços e momentos de ensino e aprendizagem que se apresentam de forma diferente uma da outra.

Souza (2020) evidencia os seguintes dados, ligados a uma pesquisa realizada pelo Instituto Península: 88,0% dos professores de Educação Básica nunca haviam dado aula de maneira remota e 83,4% não se sentiam preparados nesse quesito. Por meio da análise desse dado, Souza ressalta que mesmo os docentes que já utilizavam as TDICs como suporte ao ensino remoto enfrentaram desafios e dificuldades para se adaptar a essa modalidade de ensino. Vários são os fatores para essa dificuldade de adaptação, como a falta de estrutura em suas residências, a fim de que o docente se aproprie das TDICs com finalidade educacional e também a ausência de formação específica para atuar na docência *on-line*.

Ainda com respeito a esse aspecto, Rondini, Pedro e Duarte (2020) identificam, numa pesquisa efetuada com os professores, no mês de maio de 2020, que uma parcela significativa dos docentes pesquisados (88,9%) afirmou fazer uso

¹² Podem ser definidos como espaços virtuais “[...] que apoiam processos educacionais, os quais permitem, entre outros recursos de aprendizagem, o compartilhamento de conteúdos, a execução de atividades e a comunicação entre os sujeitos envolvidos.” (MACIEL, 2018, p. 07).

desses recursos tecnológicos em sua práxis docente, antes mesmo do contexto emergencial provocado pela pandemia da COVID-19. Analogamente, os dados dessa pesquisa apontam para problemas que já eram vivenciados pelos professores, no ensino presencial, mas que, em certa medida, se agravaram, no ensino remoto. Um exemplo disso é a exclusão vivenciada pelos estudantes que faziam parte do público para o qual os professores entrevistados ministraram suas aulas, em 2020. Nessa perspectiva, vale a pena retomar a observação de Avelino e Mendes (2020, p. 57): “[...] além de todas as dificuldades já existentes, os alunos terão de enfrentar um sistema de educação que não tem estrutura suficiente para ampará-los frente a essa nova realidade.”

Ainda segundo a investigação de Rondini, Pedro e Duarte (2020), mais da metade dos professores entrevistados não acredita que suas aulas ficaram mais interessantes com os aparatos tecnológicos que estavam utilizando, durante o contexto do ensino remoto emergencial. A partir dessa informação, pode-se refletir que, apesar de a tecnologia ser um recurso útil para o processo de ensino-aprendizagem, ela não pode ser vista e nem trabalhada como um fim em si mesma, porque o professor continua ocupando um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem (DURAN, 2008).

Nessa linha, um assunto importante relacionado a essa discussão refere-se à falta de formação continuada dos professores para a convivência com os recursos tecnológicos, aliada à ausência que esses mesmos recursos acarretam na desigualdade tecnológica entre os próprios docentes, o que, conseqüentemente, torna os docentes sem acesso às TDICs despreparados para incluir tecnologias cada vez mais recentes em suas práticas pedagógicas. De acordo com a análise de Ribeiro Junior *et al.* (2020), é fundamental levar em conta que, de forma majoritária, não se utilizam as TDICs nas formações acadêmicas, no decorrer da formação inicial nos diversos cursos de licenciatura, de sorte que é necessário primeiramente investir na capacitação docente, para apresentar as diversas possibilidades da tecnologia, no contexto educacional. Portanto, é essencial tal ação, além do investimento na infraestrutura e os espaços escolares, preparando os docentes para se apropriarem das TDICs, desde sua formação inicial, perpassando tal tema pelas várias formações continuadas. Ainda acerca dessa discussão, os autores reforçam que os professores necessitam de condições favoráveis para a “[...] execução de atividades remotas e, ao mesmo tempo, o Estado deve afiançar capacitações para o

trabalho seguro com tecnologias de informação e comunicação no ofício docente.” (2020, p. 114).

É desnecessário frisar que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação têm atingido um avanço significativo, no século XXI, inclusive no âmbito da educação. Também se observa uma democratização e popularização cada vez maior das tecnologias, a cada ano (PUGENS; HABOWSKI; CONTE, 2019). É justamente tais situações que têm proporcionado o acesso aos recursos tecnológicos nas escolas, exigindo ainda mais do professor uma apropriação das TDICs, a fim de repensá-las, no âmbito escolar.

O contexto atual, cada vez mais influenciado pelas tecnologias, ora facilita o acesso das pessoas à informação e ao conhecimento, ora estimula o imediatismo e a velocidade das desinformações; ora as tecnologias se tornam fatores de inclusão social, ora de exclusão. Todavia, o fato é que o docente também não pode negar a relevância das tecnologias, no processo de ensino e aprendizagem, pois tal atitude representaria uma “[...] barreira ao intercâmbio de pensamento.” (PUGENS; HABOWSKI; CONTE, 2019, n.p.). A importância das tecnologias no processo de aprendizagem pode ser comprovada no período da pandemia, quando as aulas presenciais foram suspensas, embora o acesso às TDICs não alcance democraticamente todos os estudantes.

À guisa de conclusão

Diante de uma discussão tão relevante e atual, pode-se tecer algumas considerações finais. Uma delas refere-se ao próprio contexto pandêmico que contribuiu para o isolamento e o distanciamento social. Dessa forma, a utilização das tecnologias de informação e comunicação contribuem para a reflexão a respeito de possíveis melhorias, para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse aspecto, é imprescindível ponderar sobre o papel do professor, o qual precisa ser agente ativo e capaz de gerenciar mudanças, em seu cotidiano pedagógico.

Outra consideração pertinente está relacionada à função social da instituição escolar, no período pré e pós-pandêmico. É fundamental entender-se que a adoção da tecnologia educacional para o Ensino Básico potencializou novas aprendizagens para os professores, ainda que o foco tenha sido os estudantes. Quando foi anunciada, no Brasil, a suspensão repentina das aulas presenciais, em março de

2020, em virtude da proliferação da pandemia ocasionada pelo coronavírus, a reorganização e o replanejamento das atividades do ano letivo aconteceram num período extremamente curto.

Seja no contexto de escolas públicas, seja no das privadas, perguntas e questionamentos surgiram em profusão – foi quase uma situação de se dar um “tiro no escuro”: ao se adotar as atividades *on-line*, quantos estudantes acessam a internet de suas casas? Quantos deles possuem equipamentos eletrônicos adequados para o ensino remoto? Como adaptar o ensino formulado até então, para ser realizado de modo presencial, para o ambiente *on-line*? E ainda mais: ao migrar para o ambiente *on-line*, a educação permanecerá sendo um direito ou se tornará um privilégio concedido a poucos? Ela incluirá ou excluirá os nossos estudantes?

O debate acerca do caráter inclusivo e/ou exclusivo do emprego das TDICs remonta ao período anterior ao ensino remoto motivado pela pandemia, ou seja, está relacionado ao próprio contexto de surgimento dessas tecnologias. No entanto, tal discussão se tornou ainda mais atual, ao se considerar o contexto atual da educação brasileira. Ligado a esse aspecto, vale a pena considerar que, além do acesso à internet e da posse de equipamentos digitais adequados, acontece igualmente, de maneira desigual, na sociedade brasileira, de modo que nem todos os estudantes e usuários se familiarizam e se apropriam das tecnologias citadas anteriormente, a ponto de saber usá-las com o objetivo voltado para a aprendizagem.

Como observado ao longo das páginas deste capítulo, diversos estudos recentes apontaram para o caráter ora inclusivo, ora exclusivo das TDICs, indicando a totalização de privilégios e de reforço de desigualdades sociais, educacionais e digitais. Diante do contexto em questão, agravado ainda mais pela pandemia de coronavírus que fechou escolas, durante quase todo o ano de 2020 (inclusive 2021), é primordial o debate sobre a necessidade de democratização do acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, fator imperativo para manter a conexão entre escolas públicas e estudantes, nesses tempos de crise. É, portanto, fazer com que as TDICs sejam de fato um instrumento democrático, questionando como lidar com um processo histórico de tal gravidade, sem acentuar ainda mais as desigualdades sociais.

O uso das TDICs, por si só, não garante ao aluno a aprendizagem dos aspectos fundamentais relacionados ao ensino de História. Assim como computador

e celular não são necessariamente sinônimos de inclusão, também não são de melhores recursos para a aprendizagem. Da mesma forma, a utilização das TDICs, numa determinada escola, não quer dizer que aquela instituição é a que possui a metodologia mais moderna e eficiente, porque é a mediação humana na utilização desses recursos que fará toda a diferença. As tecnologias somente “farão a diferença” nas aulas de História, se existir um cuidado especial com os sistemas humanos e sociais.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, P. D. A evolução da sociedade e a educação. **Pedagogia em Ação**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 237-253, 2020.
- AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892>. Acesso em: 28 maio 2020.
- BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. N. COVID 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades. **Revista ENCANTAR** – Educação, Cultura e Sociedade, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 28 maio 2020.
- BERALDO, V. Geração Alpha e o futuro da educação. **Revista Tutores**, 2015. Disponível em: <https://tutores.com.br/blog/Geração-alpha-e-o-futuro-da-educacao>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretária de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico especial nº 22**. Doença pelo Coronavírus COVID-19, 2020. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/images/pdf/2020/July/15/Boletim-epidemiologico-COVID-22.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. Primeira transmissão de rádio no Brasil completa 94 anos. **Portal da Câmara dos Deputados**, 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/radio/programas/469402-primeira-transmissao-de-radio-no-brasil-completa-94-anos/>. Acesso em: 28 out. 2020.
- CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a Distância na crise COVID-19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340905918_Educacao_a_Distancia_na_crise_COVID_-_19_um_relato_de_experiencia. Acesso em: 20 mar. 2021.
- CASTELLS, M. O. **O Fim do Milênio**. Era da Informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 3.

CHERUBIN, K. G. **Para lidar com a geração Z, professores recorrem a redes sociais**. 2012. Disponível em: <http://mpcidadania.ning.com/profiles/blogs/para-lidar-com-geracao-z-professor-recorre-as-redes-sociais> Acesso em: 20 jul. 2021.

COSTA, A. E. R.; NASCIMENTO, A. W. R. do. Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil. *In*: CONEDU – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, VII., out. 2020, Maceió. **Anais** [...] Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2020.

COSTA, R. L da. Recomendações de Uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação da BNCC para a Educação Básica e a Realidade Escolar Brasileira. **Revista Anápolis**, v. 11. n. 2, p. 69-89, 2020.

DURAN, D. **Alfabetismo Digital e Desenvolvimento**: das afirmações às interrogações. 2008. 228 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FALCÃO, P. M. de P. **Educação e Tecnologias Digitais no Contexto das Escolas Públicas do Estado de São Paulo**: um estudo no campo CTS. 2019. 288 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

FEIXA, C.; LECCARDI, C. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 25, n. 2, p. 185-204, maio/ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922010000200003. Acesso em: 20 jun. 2021.

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

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142020000300029&script=sci_arttext. Acesso em: 26 mar. 2021.

HARARI, Y. N. **Homo Deus**: uma breve história do amanhã. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

HOW LONG DOES IT TAKE TO HIT 50 MILLION USERS? **Visual Capitalist**. 2018. Disponível em: <https://www.visualcapitalist.com/how-long-does-it-take-to-hit-50-million-users/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631_informativo.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, n. 10, p. 1-10, 2003.

KENSKI, V. M. O desafio da Educação a Distância no Brasil. **Revista Edu foco**, Juiz de Fora, v. 7, p. 1-13, 2010.

KOCH, M. Z. **As tecnologias no cotidiano escolar**: uma ferramenta facilitadora no processo ensino-aprendizagem. 2013. 36 f. Monografia (Especialização Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação a Distância – Especialização *Lato Sensu* em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2013.

LEVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Ireneu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e a profissão docente. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, A. H. R. G. de P.; MONTEIRO, M. I.; MILL, D. R. S. Tecnologias Digitais no contexto escolar: um estudo bibliométrico sobre seus usos, suas potencialidades e fragilidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 30-43, 2014.

LULIO, M. O estudo comportamento do consumidor brasileiro, realizado pelo centro de inteligência padrão (CIP) e pela Rede, apresenta hipóteses e dados sobre as gerações no Brasil. **Revista Consumidor Moderno**, 2016.

MACIEL, C. Apresentação. *In*: MACIEL, C. (org.). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. EdUFMT: Cuiabá, 2018. p. 7-10.

MARTINS, R. X. A Covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, jan./jun. 2020.

MCCRINDLE, M. **The ABC of XYZ**: understanding the global generations. Sydney: UNSW, 2014.

MELO, F. S. de. **O uso das tecnologias digitais na prática pedagógica**: inovando pedagogicamente na sala de aula. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MILL, D. (org.). **Escritos sobre educação – Desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes**. São Paulo: Paulus, 2013.

MILL, D. *et al.* **Educação e tecnologias**: reflexões e contribuições teórico-práticas. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.

MILL, D. *et al.* **Escritos sobre Educação e Tecnologias**: entre provocações, percepções e vivências. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020.

MOREIRA, D. A. F.; RIBEIRO, P. R. M.; TOLEDO, R. B.; LEMES, S. S. Educação e Tecnologia de Informação e Comunicação (TDIC): reflexão teórica sobre a democratização da informação aliada à inclusão digital. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.*, 2018, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2018.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>. Acesso em: 05 jan. 2021.

NASCIMENTO, N. A. **As mídias digitais como instrumentos culturais no desenvolvimento infantil**. 2014. 153f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

OLIVEIRA, T. S. **O uso das novas tecnologias no ensino de História: o blog como ferramenta educativa no Ensino Médio**. 2011. 61 f. Monografia (Graduação) – Centro de Educação, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2011.

PALÚ, J. A crise do capitalismo, a pandemia e a educação pública brasileira: reflexões e percepções. *In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (orgs.). Desafios da educação em tempos de pandemia*. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 87 – 106.

PATI, C. 4 gerações trabalhando juntas. Um final feliz é possível? **Exame**, 2016. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/carreira/4-geracoes-trabalhando-juntas-um-final-feliz-e-possivel/>. Acesso em: 02 ago. 2021.

PEREIRA, D. M. Gerações contemporâneas. **Revista Farol**. Rolim de Moura – RO, [S.i.], v. 9, n. 9, p. 84-96, jan. 2020.

PUGENS, N.; CONTE, E.; HABOWSKI, A. Paradoxos da docência em tempos de cultura digital. *In: SIPASE – SEMINÁRIO INTERNACIONAL PESSOA ADULTA, SAÚDE E EDUCAÇÃO, IV.*, 2019, Rio Grande do Sul. **Anais [...]**. PUCRS, 2019.

RAMAL, A. **Educação na cibercultura**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

REZENDE, M. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 9, n. 1, p. 94-107, 2016.

RIBEIRO JUNIOR, M. C. *et. al.* Ensino Remoto em tempos de COVID-19: aplicações e dificuldades de acesso nos estados do Piauí e do Maranhão. *In: Boletim de Conjuntura*, Boa Vista, v. 03, n. 09, p. 107 – 126, 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/issue/view/7>. Acesso em: 13 de out. 2020.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Práxis docente e a pandemia do covid-19: percepções dos PROFESSORES. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS*. 2020, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2020. Disponível em:

<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1664>. Acesso em: 04 jan. 2021.

SAHB, W. F.; ALMEIDA, F. J. Tecnologia como direito: As TDIC e o desafio da educação escolar. **Portal Metodista de Periódicos Científicos e Acadêmicos**, Piracicaba, v. 23, n. 2, p. 69-91, 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2841>. Acesso em: 04 jan. 2021.

SANTOS, F. N. T. dos; RODRIGUES, L. A. R. Tecnologias digitais da comunicação e informação: perspectivas e desafios para o ensino de história e novas tecnologias. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO. EDUCAÇÃO TECNOLOGIA E A ESCOLA DO FUTURO, XIII., 2015, Recife. Disponível em <http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2015/arquivos/pdf/comunicacao-oral/TECNOLOGIAS%20DIGITAIS%20DA%20COMUNICA%C3%87%C3%83O%20E%20INFORMA%C3%87%C3%83O%20PERSPECTIVAS%20E%20DESAFIOS%20PARA%20O%20ENSINO.pdf>. Acesso em: 04. jan. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SENHORAS, E. M. A pandemia do novo coronavírus no contexto da cultura pop zumbi. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 1, n. 3, 2020.

SERRA, I.; ARAUJO, E. F. M.; PEREIRA, M. R. O. Tecnologias digitais no contexto da educação: novas perspectivas nos processos de ensinar e aprender. MILL, D. *et al.* **Escritos sobre Educação e Tecnologias**: entre provocações, percepções e vivências. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020. p. 205 - 218.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

TEIXEIRA, A. C.; BRANDÃO, E. J. R. Internet e democratização do conhecimento: repensando o processo de exclusão social. **RENOTE** - Revista Novas Tecnologias na Educação, Rio Grande do Sul, v. 1, n.1, p. 01-07, 2003.

TIBALLI, E. F. A. Crise da sociedade, crise da educação: desafios políticos e perspectivas pedagógicas para a educação escolar. **Educativa**, Goiânia, v. 23, p. 1-14, 2020.

TOLEDO, P. B. F.; ALBUQUERQUE, R. A. F. O Comportamento da Geração Z e a Influência nas Atitudes dos Professores. *In*: SEGeT, IX., Resende. **Anais [...]** Faculdades Dom Bosco, 2012.

VELOSO, B. Da autonomia à tecnologia: Paulo Freire como base epistemológica à pesquisa sobre educação e tecnologias. *In*: MILL, D. *et al.* **Escritos sobre Educação e Tecnologias**: entre provocações, percepções e vivências. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020.

VELOSO, E. F. R.; DUTRA, J. S.; NAKATA, L. E. Percepção sobre carreiras inteligentes: diferenças entre as gerações Y, X e *Baby boomers*. *In*: ENCONTRO DA

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

CAPÍTULO 2 - ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: RETROSPECTIVA E COMPLEXIDADES

No texto anterior, foram problematizados aspectos relacionados à democratização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, no contexto escolar, como, por exemplo, a característica ora excludente, ora incluyente das tecnologias. Dando prosseguimento a esse trabalho, o objetivo deste capítulo é apresentar uma retrospectiva do ensino de História¹³, no Brasil, desde o século XIX até o período atual. Tendo em vista que esta pesquisa se propõe analisar como a utilização das TDICs se encontra evidenciada em três livros didáticos de História, especificamente na seção cujo objetivo é oferecer suporte pedagógico e didático aos professores dessa disciplina, este texto irá identificar como o ensino de História era trabalhado desde o período colonial brasileiro e quais foram as mudanças e as permanências que a História, “[...] entendida como atividades e estudos específicos constantes de uma grade curricular” (MANOEL, 2012, n.p.), sofreu, ao longo de sua existência como disciplina¹⁴ inserida na educação brasileira.

Também serão identificadas as principais metodologias, recursos pedagógicos e propostas educacionais ligadas à formação do professor de História. Finalmente, serão discutidas as possibilidades e os desafios do ensino de História, no período contemporâneo, considerando o uso e a apropriação das TDICs como aparato pedagógico para auxiliar a apropriação do saber histórico, por parte do estudante. A relevância deste capítulo reside justamente na importância de trazer, para o debate entre ensino de História, apropriação das TDICs pelos professores e análise do livro didático de História, uma retomada da historicidade do ensino de História, no Brasil, suas continuidades, rupturas, objetivos, limitações e avanços.

Para alcançar tais objetivos, será realizada uma revisão bibliográfica com autores como Bittencourt (2021), Pinsky (2021), Manoel (2012), Nadai (1986/1993), entre outros, cujos trabalhos são tidos como referência no que concerne ao ensino de História. Além desses autores, foi efetivada uma busca em diversos periódicos que contribuíssem para a finalidade do estudo e esclarecessem essa temática. Tais

¹³ Será utilizada a palavra *História* com inicial maiúscula, para identificar o componente curricular, conforme mencionado na citação de Manoel (2012, n. p.).

¹⁴ O termo *disciplina* ou *componente curricular* será usado para caracterizar o conjunto de conhecimentos identificado por um título e dotado de organização própria para o estudo escolar, com objetivos específicos ao conteúdo, temas e assuntos tratados, além de maneiras próprias para a sua socialização com os estudantes (FONSECA, 2017, p. 15).

buscas foram feitas nas plataformas *Scielo* e *Google Acadêmico*, no idioma português (Brasil), sendo empregadas as palavras-chave História do Ensino de História, Ensino de História. Nos textos considerados, tais autores analisam esse tema, desde os seus primórdios, a partir do século XIX, reconhecendo a formação de uma prática fundamentada no historicismo, mas que tem sido objeto de debates e reflexões, no decorrer do tempo, justamente, para que haja a superação do ensino tradicional de História (PONTES; NICOLLI, 2019).

Com o objetivo de auxiliar o entendimento, este capítulo dividirá o ensino de História conforme a divisão da História do Brasil em três grandes eixos políticos articulados aos ciclos econômicos (BITTENCOURT, 2021): período colonial (1500 – 1822), imperial (1822 – 1889) e republicano (1889 em diante). Tal divisão se relaciona à própria História da Educação e se configurará num exercício reflexivo sobre a trajetória do ensino de História, no Brasil, identificando suas facetas múltiplas, resultado da própria complexidade que o envolve, desde que a História se tornou uma disciplina autônoma, no ambiente escolar.

As particularidades do conjunto de conhecimentos classificados como História, no âmbito escolar, nem sempre foram as mesmas e nem permaneceram fiéis a uma estrutura de organização similar à conhecida atualmente, no que se refere às disciplinas escolares. O próprio estatuto e estrutura da História enquanto campo de conhecimento sofreu diversas alterações, ao longo do tempo, de acordo com suas relações com o debate científico de maneira ampla e com as ciências humanas, particularmente. Somente a partir dos séculos XVIII e XIX, a História começou a alcançar delimitações mais específicas, como saber objetivamente organizado e teoricamente abalizado (FONSECA, 2017). Para a leitura da seção deste capítulo que aborda o ensino de História, no período colonial, é necessário ter em mente tais informações.

Conhecer e refletir sobre a história do ensino da História permite esclarecer múltiplas questões que se apresentam para os professores dessa disciplina, levando em conta que inúmeras dessas questões se acumulam nos “cantos” das salas de aulas e nem sempre conseguem ser respondidas por uma observação direta e reflexiva sobre ensinar História, no cotidiano. Assim, pensar o ensino de História retomando a sua retrospectiva significa “[...] buscar, se não soluções definitivas, ao menos uma compreensão mais clara sobre o que significa, hoje, ensinar História nas escolas.” (FONSECA, 2017, p. 07). Sobre a importância de uma historicidade do

ensino de História, Fonseca (2017) também ressalta que a questão do ensino e aprendizagem dessa disciplina deve ser o centro de reflexão dos historiadores, tendo em vista que tais profissionais conhecem as características particulares da história como campo de aprendizado.

Para refletir no uso das TDICs enquanto parte do material de apoio ao professor, presente no livro didático de História, atualmente, é oportuno examinar o percurso realizado pelo ensino da História, o qual se mistura à própria história do Brasil. As próprias mudanças que a sociedade brasileira vivenciou, desde a sua colonização, vão também interferir na forma pela qual os professores de História ministravam as suas aulas, além dos materiais utilizados, conteúdos, temas e assuntos abordados junto aos estudantes. O historiador Marc Ferro (1983) enfatiza que a história estabelecida por uma determinada sociedade a respeito dela mesma e de seus pares instaura uma relação profunda com a história ensinada em sala de aula, que, por sua vez, representa o momento inicial da formação social-histórica dos indivíduos.

Como consequência disso, essa história ensinada muda segundo as transformações do saber e os interesses das ideologias dominantes. O mesmo princípio pode ser aplicado aos livros didáticos, na medida em que a produção desse material atende às exigências políticas do governo e econômicas do mercado, as quais se orientam conforme as transformações da sociedade (MUNAKATA, 2005). Tais aspectos são muito importantes e merecem ser assinalados, a esta altura. Esclarecidos tais pontos, já podemos iniciar nossa viagem no tempo, em direção à história do ensino de História.

2.1 Os primórdios: quando a História ainda nem era considerada História

Enquanto disciplina, a História surgiu na França, no século XIX, mesmo período de sua instauração, no Brasil. A afirmação da História como ciência, portanto, ocorreu no período em que o saber científico alcançava posições mais sólidas e reconhecidas. Ainda sobre a trajetória da História ensinada nas escolas, vale a pena mencionar que não corresponde, necessariamente, à da História como área ou campo de conhecimento, mesmo porque, durante um período extenso (da Idade Média ao século XIX), parte do conhecimento histórico se confundiu com a

história cristã, a qual era ensinada nas escolas, onde a influência do Cristianismo era considerável (FONSECA, 2017).

No período histórico comumente denominado Brasil-Colônia (1500-1822), o estudo dos acontecimentos históricos era realizado por meio dos jesuítas, que utilizavam textos clássicos greco-romanos para essa finalidade. Nesse período, a educação do Brasil estava sob os cuidados e responsabilidade da Igreja, especificamente da Companhia de Jesus, que elaborou o *Ratio Studiorum*¹⁵, um documento que tentava ordenar e garantir “[...] a uniformidade de procedimentos, de mente e coração dos educadores jesuítas e dos alunos, para a consecução dos objetivos propostos, opondo-se à turbulência desencadeada pelo movimento reformista do século XVI.” (NEGRÃO, 2000, p. 156).

Com efeito, o *Ratio Studiorum*, cuja capa pode ser observada na Figura 1, era usado para ensinar, entre outros conhecimentos, Gramática, Retórica, Humanidades, Filosofia e Teologia, conforme Dias (2008). No caso do conhecimento histórico, os jesuítas empregavam a História não como uma disciplina escolar, mas de forma meramente instrumental, tendo em vista que os estudantes liam os textos históricos, porém, com o intuito de aprender outras disciplinas. Era responsabilidade dos jesuítas ensinar a ler e escrever, além de anunciar e disseminar o Cristianismo, principalmente aos povos nativos. No caso dos filhos das elites coloniais brasileiras, a formação era mais elevada, pois objetivava uma possível formação superior ou eclesiástica, em Portugal (PONTES; NICOLLI, 2019; MANOEL, 2012). Nesse aspecto, conforme os autores mencionados, conclui-se que, desde o período inicial da educação brasileira, houve a separação entre os filhos da elite e os filhos das classes populares.

¹⁵ *Ratio atque Instituto Studiorum Societatis Iesu*: Plano e organização de Estudos da Companhia de Jesus. Essa coletânea constitui-se de uma sistematização da pedagogia dos jesuítas e continha 467 regras abordando todas as atividades dos mestres e professores, além de recomendar que o professor se aproximasse do estilo filosófico de Aristóteles e da teologia de Tomás de Aquino (PONTES; NICOLLI, 2020).

Figura 1 – Capa da obra *Ratio Studiorum* (1599).



Fonte: “*Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*” (1599).

O material usado pelos jesuítas para ensinar algum tipo de conhecimento histórico consistia em textos vinculados também às concepções religiosas. Logo, a história ensinada pelos jesuítas baseava-se numa história bíblica e hagiográfica, que possuía a função de ajudar o processo de evangelização e catequese e na formação

moral dos valores católicos (SOUZA; PIRES, 2010). Portanto, nesse caso, a disciplina de História não está em evidência, pois o ensino histórico se voltava para atender às necessidades da educação religiosa e moral.

Tais diretrizes do *Ratio Studiorum* foram substituídas com a Reforma Pombalina (1759), quando o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do território brasileiro. Com a saída dos jesuítas de cena, o ensino passou a estar sob a responsabilidade do governo português. A rejeição aos currículos desenvolvidos pelos jesuítas provocou a substituição por outros, os quais eram vistos como mais pragmáticos e realistas, ressaltando a ciência moderna, as línguas nacionais e os conhecimentos históricos e geográficos (FONSECA, 2017). De modo geral, a crítica aos modelos educativos jesuítas se amparava no pensamento laicizante iluminista, sendo que seu modelo educacional se fundamentava na perspectiva de uma formação humana que objetivava o progresso. Todavia, ainda assim, a História não se tornou uma disciplina autônoma, estando relegada a ser um apoio às outras áreas de conhecimento.

Nesse ponto, é conveniente notar que o ensino de História irá ganhar força com a construção do Estado-Nação brasileiro, portanto, é resultado do processo iniciado no século XIX. É a partir desse período que ensinar História envolveu providenciar uma narrativa capaz de substituir os deuses/santos/reis pelos heróis nacionais. A discussão que contempla a relação entre ensino de História e Estado-Nação brasileiro será aprofundada na próxima seção.

Sobre a reforma efetivada pelo Marquês de Pombal, uma medida que poderia influenciar o ensino de História diz respeito à metodologia. Após a Reforma, a metodologia eclesiástica dos jesuítas é substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica. É o desenvolvimento do pensamento iluminista e moderno, distinguindo o ensino que caracterizou a pedagogia jesuítica e o novo direcionamento das medidas pombalinas, na colônia brasileira (QUEIROZ; MOITA, 2007). Entretanto, mesmo com tal mudança, os escritos de História da Religião e de Antiguidade Clássica permaneceram sem uma perspectiva histórica formativa, objetivando somente os estudos gramaticais e retóricos. Ainda relacionado a esse aspecto, é interessante citar as palavras de Azevedo (1976), reproduzidas por Queiroz e Moita (2007, p. 12), a respeito das consequências da Reforma Pombalina no Brasil:

Ressalta-se que, apesar das propostas formais, as reformas pombalinas nunca conseguiram ser implantadas, o que provocou um longo período (1759 a 1808) de quase desorganização e decadência da educação no Brasil Colônia. Dessa forma, com a expulsão dos jesuítas, em 1759, e a transplantação da corte portuguesa para o Brasil em 1808, abriu-se um parêntese de quase meio século, um largo hiato que se caracteriza pela desorganização e decadência do ensino colonial. Pombal não conseguiu, de fato, substituir a poderosa homogeneidade do sistema jesuítico, edificado em todo o litoral latifundiário, com ramificações pelas matas e pelo planalto, e cujos colégios e seminários formam, na Colônia, os grandes focos de irradiação da cultura. Insatisfeito com os próprios resultados, o marquês atribuiu à Companhia de Jesus todos os males da educação, seja na metrópole ou colônia (AZEVEDO, 1976 *apud* QUEIROZ; MOITA, 2007, p. 12).

O contexto educacional brasileiro do período após as reformas apresenta uma imagem desoladora. Após a saída dos jesuítas, o sistema de ensino utilizado por eles, único conhecido e vigente na colônia brasileira, quase se desintegrou. No caso da História, mesmo depois de um século das reformas executadas por Pombal, essa disciplina não era estudada de maneira emancipada, fato que ocorreu somente no século XIX, como será abordado na próxima seção.

2.2 O conhecimento histórico como disciplina: o ensino de História no Império

A História voltada apenas para objetivos históricos, enquanto disciplina autônoma, surgiu no Brasil no século XIX, durante o período imperial. Nesse momento, especificamente na segunda metade do século XIX, tanto a disciplina escolar quanto o campo de investigação histórica adquirem “[...] estatutos mais definidos e estrutura mais elaborada.” (FONSECA, 2017, p. 12). É interessante observar que, nessa época, existe a preocupação com o aspecto formativo do Estado Nacional brasileiro, em que ocorriam os mais variados debates a respeito da formação do sistema educacional para o recente Império. Conforme Pontes e Nicolli (2019), na mesma perspectiva dos movimentos laicos europeus (particularmente os franceses) e na tentativa de se escrever a genealogia da recém-nascida nação, era imprescindível que houvesse uma história nacional.

Nesse contexto, a História deveria ser ensinada com a finalidade de inculcar nos estudantes o sentimento de nação, de um país, agora sim, independente do ponto de vista político. É, portanto, a História que vai contar a gênese da nação brasileira, inclusive a de seus heróis, datas e acontecimentos. Logo, a constituição

da História como disciplina escolar estava inserida no próprio contexto de construção e fortalecimento do Estado Nacional, no qual se ressaltam os embates entre monarquistas e republicanos, além da definição e construção de uma identidade nacional (SCHMIDT, 2012). Sobre tal aspecto, Fonseca (2017, p. 47) também assinala que a discussão em torno do que deveria ser ensinado na escola, do ponto de vista do conhecimento histórico – e como isso seria colocado em prática –, demonstrava os conflitos políticos e sociais que aconteciam no Brasil, envolvendo os dois principais grupos políticos do período – liberais e conservadores – além do embate entre Estado e Igreja.

É por meio da criação do Colégio Pedro II¹⁶, no Rio de Janeiro, em 1838, que a História é entendida como uma disciplina obrigatória na formação escolar, em todos os níveis de ensino (MANOEL, 2012). A criação desse colégio objetivava formar os jovens nobres da Corte brasileira e prepará-los para o exercício do poder, sendo os filhos dos mais vulneráveis ou dos escravos, por exemplo, excluídos desse processo. Os parâmetros estabelecidos para o Colégio Pedro II e, conseqüentemente, para todo o sistema secundário de ensino, revela o objetivo da educação imperial: manter e reproduzir os modelos de educação já consagrados e colocados em prática até então. Um exemplo disso foi a recomendação do ministro Bernardo de Vasconcelos de adotar métodos comprovados pela experiência e pelo tempo, em oposição a novas práticas, o que alude diretamente ao modelo pedagógico dos jesuítas, como se observa na Regra nº 06 dos Professores das Faculdades Superiores do *Ratio Studiorum*:

Ainda em assuntos que não apresentem perigo algum para a fé e a piedade, ninguém introduza questões novas em matéria de certa importância nem opiniões não abonadas por nenhum autor idôneo; nem ensine coisa alguma contra os princípios fundamentais dos doutores e o sentir comum das escolas. Sigam todos de preferência os mestres aprovados e as doutrinas que, pela experiência dos anos, são mais adotadas nas escolas [...] (RATIO STUDIORUM, Regra n.º 6 *apud* MANOEL, 2012).

A construção de uma identidade nacional tornou-se uma questão central que permeou a existência da disciplina História e o ensino associado a ela, no século XIX. Os programas para o ensino de História, no Brasil, surgem nesse período e se misturam à própria luta pela consolidação da independência e pela construção da

¹⁶ O Colégio Pedro II foi obra do Ministro da Justiça, Bernardo Pereira de Vasconcelos, no governo do Regente Pedro de Araújo de Lima, como uma tentativa de se estabelecer um parâmetro, um modelo para o ensino secundário que estava se organizando naquele momento.

nacionalidade brasileira, conforme pontua Sá (2006), em sua Dissertação de Mestrado.

No que concerne ao ensino de História, a fundação do Colégio Pedro II como um centro de referência nacional sinaliza para vários problemas e questões sobre o sentido de se incluir essa disciplina no currículo da escola secundária, além de trazer questões a respeito do que se esperava do próprio estudo do passado, para a construção e fortalecimento da identidade nacional. De acordo com Bittencourt (2005), nesse momento se firmou uma reciprocidade de interesses entre a história acadêmica e a história escolar. Contudo, em uma definição concisa inicialmente, mas com uma série de interrogações que precisavam ser respondidas (O que ensinar? Como ensinar? Que tipo de material utilizar em sala de aula? Como definir um currículo?), a disciplina História foi inserida no currículo do Brasil sem materiais próprios, influenciada largamente pelos pressupostos teóricos franceses (PONTES; NICOLLI, 2012). Aproveitando as palavras desses autores, “[...] o currículo de História no Brasil era uma mera compilação de História ensinada/estudada na Europa” (2012, p. 13).

Aprofundando um pouco mais essa discussão, vale a pena salientar dois pontos que influenciaram o ensino de História, desde o Colégio Pedro II: o seu vínculo estreito com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e a sua aproximação com a Igreja Católica (MANOEL, 2012). Com relação ao Instituto, seu funcionamento também começou em 1838 e sua tarefa era a de construir, por meio da pesquisa histórica, a identidade da Nação brasileira. Sua missão, portanto, era elaborar uma história nacional e difundi-la, através da educação, mais especificamente do ensino de História. Sobre o vínculo do IHGB com o Colégio Pedro II, sua finalidade consistia em criar estratégias e mecanismos para uma disciplina na qual os heróis brancos nacionais e suas ações representassem exemplos e modelos para a formação e a consolidação de uma nação forte e que caminhava rumo ao progresso (PONTES; NICOLLI, 2019). No século XIX, o pensamento liberal definia a função da educação, no sentido da formação do cidadão produtivo e obediente às leis, embora esse cidadão não exercesse os direitos políticos, o que acontecia com a maior parte da população brasileira, a qual, somente para citar um exemplo, não tinha direito a voto (FONSECA, 2017).

A sistematização da História do Brasil foi viabilizada pelo Estado Imperial, por intermédio de trabalhos elaborados no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro,

cujo objetivo era o de “[...] identificar as origens do Brasil, de modo a contribuir para a delimitação de uma identidade nacional homogênea; inserir o país na perspectiva de uma tradição de progresso.” (MAGALHÃES, 2003. p. 169). Dessa forma, o IHGB deveria cumprir o papel que lhe fora reservado pelo Império: “[...] construir uma história da nação, recriar o passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos.” (SCWARCZ, 1993, p. 129). Por conseguinte, o Estado Imperial vai exercer uma influência profunda no IHGB, que, por sua vez, tinha os estudiosos e intelectuais, na maior parte dos casos, ligados ao “círculo ilustrado imperial”. (SCWARCZ, 1993, p. 129).

Ainda sobre o contexto do Brasil-Império, a nação precisava de um passado do qual tivesse orgulho e que fosse uma motivação para avançar em direção a um futuro próspero. É, portanto, o IHGB que vai escrever esse passado, eternizando os fatos nacionais e salvando do esquecimento os nomes e sobrenomes dos seus heróis. Até 1931-1933, tal instituição continuará exercendo uma influência significativa e será o único centro de estudos históricos do Brasil (REIS, 2007). Outro destaque do IHGB é que esse Instituto procurou trazer para a História do Brasil um rigor documental que não existia anteriormente, conforme enfatiza Schwarcz (1993).

A relação entre o Colégio Pedro II e o IHGB era profunda, já que os professores de História do primeiro também faziam parte do quadro do Instituto. Isso permitia que as discussões do IHGB acerca da pesquisa e do ensino de História se tornassem “matéria de ensino”, sendo “[...] inseridas no currículo do colégio” (MANOEL, 2012, n.p.). Tal vínculo é significativo, pois demonstrava igualmente os estreitamentos políticos que definiam o direcionamento a ser seguido no estudo e ensino de História Universal (conforme a nomenclatura do período) e de História do Brasil. Dessa forma, os professores do Colégio Pedro II, por meio da parceria com o IHGB, puderam usufruir da estruturação da História como disciplina, além de esse vínculo favorecer a criação de programas e materiais próprios, com a finalidade de atender à necessidade da disciplina recém-emancipada. A hierarquização de alguns acontecimentos, em detrimento de outros, a produção de uma disciplina histórica de maneira linear e contínua, baseada em grandes fatos e heróis, causaram grande repercussão, servindo de orientação e base para os professores do Pedro II e os estudiosos do IHGB.

Refletindo nessa retrospectiva do ensino de História, um dado interessante é que os materiais utilizados apontavam para a teoria do branqueamento da sociedade brasileira como a proposta para o progresso da civilização brasileira. De forma semelhante, além de ressaltar a concepção do branqueamento¹⁷, essas obras também trouxeram informações e diretrizes de como a História deveria ser ensinada, ao longo do século XIX. O Brasil independente precisava da História e dos historiadores para oferecer um passado e projetar-se para o futuro.

Alguns exemplos desses materiais foram o trabalho *Como se deve escrever a História do Brasil* (1845), do médico e naturalista alemão Karl von Martius, o qual identificava a história brasileira a partir da mistura de raças – negro, branco, indígena (DIAS, 2008). Conforme Reis (2007, p. 26), von Martius “[...] lançou os alicerces do mito da democracia racial brasileira. Para ele, a identidade brasileira deveria ser buscada no que mais singularizava o Brasil: a mescla de raças.” Com efeito, von Martius, ao tentar demonstrar a contribuição do indígena, do negro e do branco para o desenvolvimento da nação brasileira, enfatizou a relevância de se conhecer as contribuições particulares de cada um desses três grupos e os elementos de suas culturas, na formação do Brasil.

Mesmo que von Martius tenha dado destaque para o branco, justamente pelo seu papel civilizador, sugerindo um branqueamento paulatino como caminho seguro para a civilização (NASCIMENTO, 2016), para ele, ao índio era necessário devolver a sua dignidade original, auxiliando-o a se tornar civilizado, enquanto ao negro restava a diminuição de sua influência e número de indivíduos, no país. A introdução dos negros na sociedade era vista como fator de impedimento ao progresso brasileiro (SCHWARCZ, 1993).

Outro estudioso que viveu nesse período é Francisco Varnhagen, considerado o fundador da história do Brasil (REIS, 2007). Conforme a concepção de Varnhagen, a colonização portuguesa teria sido uma grande realização, sendo que era a partir dela que o Brasil se encontrava à frente de um futuro aberto em direção ao seu sucesso. Sua obra *História Geral do Brasil* refletia uma nova preocupação “[...] com a História, com a documentação sobre o passado brasileiro, que o recém-fundado Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro representava.”

¹⁷ Processo ocorrido no século XIX, cujo objetivo consistia em branquear a população brasileira. Seu propósito, “[...] com base em teorias raciais clássicas que pregavam a existência de raças ‘inferiores’, era construir uma sociedade de maioria ‘branca’ através, principalmente, do suporte dos trabalhadores imigrantes brancos vindos da Europa.” (PEREIRA, 2019, n.p.).

(REIS, 2007, p. 23). Ainda conforme Reis (2007), Varnhagen representa o pensamento brasileiro do século XIX: ele elogiou a colonização portuguesa e defendeu uma continuidade luso-brasileira. O processo de colonização português era visto como bem-sucedido, pois trouxera ao Brasil a civilização europeia e a religião cristã-católica, além de tornar produtiva e lucrativa uma região que antes estava abandonada e esquecida. Assinala Schwarcz (1993, p. 139):

Varnhagen desempenhou no interior do instituto um papel exemplar, com sua pretensão de escrever a história do Brasil. Uma história específica porque monárquica em meio a tantas repúblicas, como também conservadora, já que profundamente vinculada à aristocracia rural dominante e ao próprio Império.

Certos ventos de mudança para o ensino de História começaram a soprar em 1855, com o Decreto nº 1.566, de 17 de novembro, quando o Colégio Pedro II aprovou novas diretrizes que modificavam o Ensino Secundário. Desde esse momento, o Secundário foi dividido em dois ciclos, a saber: Estudos de Primeira Classe¹⁸ e Estudos de Segunda Classe (BRASIL, 1855). No artigo 1º do Decreto, havia a diretriz relacionada ao ensino de História: os alunos da Primeira Classe estudariam História Moderna e História Nacional; já os da Segunda Classe teriam História Antiga e História da Idade Média. Dessa forma, analisando-se essas informações, observa-se que a disciplina de História passou a ser sistematizada e organizada, sendo trabalhada nos três anos da Segunda Classe (BRASIL, 1855).

Quanto aos primeiros anos de educação escolar, cujo propósito era ensinar os alunos a ler, escrever e contar, a História foi inserida por meio de textos que retratavam a História do Brasil. Todavia, esse material não era utilizado para construir o conhecimento histórico, mas para o ensino da leitura e, também, para a própria construção do civismo e do sentimento de nacionalidade, além de objetivar a formação de um senso moral e patriótico (BITTENCOURT, 2011). Sobre essa construção da identidade nacional, Fonseca (2017, p. 25) aponta que o ensino de História, no século XIX, deveria obedecer a procedimentos específicos, como, por exemplo, a

¹⁸ Os Estudos de Primeira Classe deveriam durar quatro anos e ser frequentados por todos os alunos do Colégio Pedro II. Estava relacionado ao primeiro ciclo. Os alunos que terminassem esse ciclo tinham a oportunidade de requisitar o certificado de conclusão de curso, o qual lhes proporcionaria o ingresso em algum instituto de formação técnica, sendo necessário realizar outras provas ou testes. Entretanto, se os alunos optassem por continuar seus estudos, entrariam no Segundo Ciclo – ou Estudos de Segunda Classe – que durava o período de três anos. Ao término desse tempo, os alunos recebiam um certificado, o título de Bacharel em Letras, o que, por sua vez, garantiria aos concluintes o direito de se matricular em qualquer instituição de ensino superior (BRASIL, 1855 *apud* PONTES; NICOLLI, 2019).

[...] adequação da linguagem, a definição de prioridades em termos de conteúdo, a utilização de imagens úteis à compreensão da História da nação. É somente a partir daí que a História como disciplina escolar se constituiu, fortemente marcada por uma perspectiva nacionalista [...].

Ao longo do século XIX, acontecem várias discussões, debates e transformações nos programas da educação elementar, secundária e profissional do Brasil, influenciando, por seu turno, diretamente os objetivos, os materiais utilizados e a metodologia do ensino de História, tendo em vista que, nesse período, tal aspecto se delineia mais nitidamente. No que se refere à produção historiográfica, a julgar pelos programas educacionais e textos dos materiais didáticos, possuía a característica de ser “[...] eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação da Igreja Católica e da monarquia.” (FONSECA, 2017, p. 51). Adota-se, portanto, um conhecimento histórico que enfatiza somente alguns aspectos e pontos de vista da história brasileira até esse tempo, excluindo-se outros grupos e movimentos sociais do pioneirismo da formação da identidade nacional brasileira, como os negros e os nativos. É justamente esse viés aquele adotado na elaboração do livro didático e no cotidiano das aulas de História, no decorrer do período imperial.

Ainda com respeito a essa discussão, Nadai (2021) reforça a importância da História, nesse período, pois ela se apresenta como uma das disciplinas imprescindíveis no processo de formação e desenvolvimento de uma identidade em comum nacional. Nesse aspecto, a História teria a finalidade de formar e desenvolver, a partir da diversidade étnica e da miscigenação no Brasil, o cidadão nacional – destinado a continuar a obra de organização da sociedade brasileira. Aqui, pode-se questionar se o ensino de História adquiriu uma característica inclusiva, em seu bojo, ou se acabou sendo usado para perpetuar e aprofundar a exclusão social já existente em larga escala no país, considerando que esse ensino surgiu sob a égide da preparação dos agentes responsáveis por formar a nação.

Segundo Nadai, a resposta a essa questão pode ser encontrada no seguinte comentário:

De um lado, identificando as extremamente desiguais condições sociais dos alunos aos seus aspectos psicológicos individuais, em um processo de dissimulação das condições de desigualdade social inicial; e de outro, pela institucionalização de uma memória oficial, na qual as memórias dos grupos sociais, das classes, das etnias não dominantes economicamente, não se encontravam suficientemente identificadas, expressas, valorizadas ou representadas. (NADAI, 2021 *apud* PINSKY, 2021, p. 30).

Portanto, coube à elite conduzir os rumos do Brasil no processo de formação de uma identidade nacional, com base no ensino de História, conforme sinaliza Nadai (1988). Ainda no que concerne à inclusão ou exclusão proporcionada pelo ensino de História, Bittencourt (2021) enfatiza dois aspectos importantes: em primeiro lugar, ao referir-se aos deveres e direitos do cidadão brasileiro, o ensino de História, de certa forma, apontava para “[...] as desigualdades da sociedade brasileira.” (2021, p. 57). Em segundo lugar, no entanto, o ensino de História também se aproveitou da sua influência para legitimar os agentes históricos merecedores de reconhecimento por toda a população, em detrimento de vários outros sujeitos históricos. Um exemplo disso é a utilização de um conteúdo introdutório, seja na escola primária, seja na secundária, do estudo desses “grandes personagens históricos” (NADAI, 2021, p. 67), além da eleição de acontecimentos simbólicos e dos mitos fundadores do país (MATHIAS, 2011). Nessa perspectiva, o ensino de História consistia em legitimar a ordem social e política do Brasil imperial, além de inculcar nos brasileiros o orgulho por fazerem parte dessa nação, de sorte a melhor servi-la, privilegiando também o Estado como principal agente da História brasileira.

O ensino de História, no período imperial, mantém, em certa medida, a parceria entre a Igreja e o Estado. É justamente tal parceria a responsável pela organização de um currículo cuja história ensinada procurava atender a princípios religiosos católicos e à exaltação da recém-formada pátria brasileira, além de incentivar a submissão ao Imperador e às autoridades religiosas. Conforme Pontes e Nicolli (2019), as aulas de História estavam restritas a uma metodologia limitada à memorização de nomes e datas, na qual não eram explicitadas aos estudantes as razões para se estudar tal disciplina. Da mesma forma, os autores pontuam que a falta de significado e relações com o momento presente de então não incentivava os estudantes a analisar sua importância como sujeitos históricos, representando, assim, o que se denomina como o ensino tradicional de História ou História Historicizante¹⁹.

¹⁹ Por História Historicizante se entende o ensino de História influenciado pela Escola Metódica de Ranke, com base nos pressupostos epistemológicos positivistas, privilegiando a análise dos fatos passados, geralmente expostos numa sequência linear e progressiva. Esse conteúdo é transmitido de maneira que os estudantes pratiquem somente a memorização, sem existir a preocupação na reflexão e análise crítica (FONSECA, 2003a; FONSECA, 2003b).

Para exemplificar as últimas considerações do parágrafo acima, os professores de História, no contexto de sala de aula, baseavam suas práticas pedagógicas em aulas expositivas, com leituras de textos e inúmeros questionários que deveriam ser respondidos pelos estudantes. Nesses questionários, havia diversas perguntas cuja resposta consistia somente em uma alternativa, a qual, em grande parte dos casos, pedia a indicação de nomes de personalidades históricas ou datas comemorativas, num exercício mecânico de simples memorização.

Assim, pode-se concluir que a história do ensino de História se consolidou com estudos dirigidos para a cronologia política brasileira, enfatizando a linha do tempo linear do estudo da História. Além disso, o foco restringia-se basicamente a estudar biografias de homens considerados ilustres e fatos importantes para a afirmação da nacionalidade e identidade brasileira. Por fim, escrever e estudar a história nacional significava participar de um debate sobre os problemas do momento da sociedade brasileira e a insegurança relacionada ao futuro, inteirando-se dos avanços científicos do momento (SCHWARCZ, 1993).

Procurou-se também criar uma ideia de nação que era o resultado da colaboração entre europeus, africanos e nativos, negando-se, por consequência, a condição de país colonizado, assim como as diferentes condições de trabalho e de posição, no contexto de dominação da metrópole portuguesa. O instrumento utilizado para essa finalidade era basicamente o livro didático, o qual, por sua vez, possuía uma metodologia também fundamentada no ensino de uma história positivista (PONTES; NICOLLI, 2019). Desde esse período, o livro didático, cuja definição será analisada no próximo capítulo, com suas orientações e informações, adquiriu um papel relevante e predominante no ensino de História do período imperial brasileiro.

Os conteúdos contemplados nos livros didáticos demonstravam a constituição e o desenvolvimento da nação, a origem do povo brasileiro, as principais instituições político-administrativas do Brasil colonial, ou seja, amparavam-se em assuntos que valorizassem a história brasileira (MAGALHÃES, 2003). Quanto às orientações metodológicas do ensino de História, Sá (2006) salienta que o IHGB trabalhou com documentos escritos que pareciam confirmar a verdade da nação. Ainda sobre o Instituto, suas reuniões e organização documental abriram espaço para a constituição do campo da História do Brasil, de maneira semelhante ao que ocorria na Europa.

Quanto à elaboração do livro didático de História, nesse período, Costa (2020) analisa que o modelo de História brasileira que era ensinado aos estudantes começa no chamado “descobrimento”, evolui com a formação de instituições portuguesas até a independência política, metáfora da maturidade nacional. No período de transição do Império para a República, observou-se um clima de transformações e mudanças, particularmente pelo fato de o Estado ter rompido com a Igreja Católica. Além disso, a laicização do Estado era também um assunto recorrente. É justamente sobre o ensino de História, no período republicano, que a próxima seção vai discorrer.

2.3 Consolidação da História como disciplina: o período republicano

As mudanças políticas efetuadas pelo sistema republicano certamente influenciaram as concepções que permearam o ensino de História, no decorrer desse período. Já no início do período republicano brasileiro, a partir de 1892, deputados debateram a respeito de se elaborar um plano de estudos que também valorizasse e privilegiasse temas históricos brasileiros. Com o objetivo de legitimar o recém-instituído regime republicano, os deputados elaboraram um plano educacional que privilegiasse a formação da nação republicana, o que se observou com a criação da disciplina “Educação Cívica e Moral da Pátria”, a qual englobava a biografia de personagens históricos brasileiros, o estudo de notícias históricas referentes ao período colonial e imperial do Brasil e a história da Proclamação da República (NADAI, 1986; PONTES; NICOLLI, 2019).

No que concerne à disciplina de História, o início do período republicano continuou enfatizando aspectos eurocêntricos e práticas pedagógicas que privilegiavam a memorização, como pressuposto fundamental dos processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, o ensino republicano de História não gerou avanços, se considerarmos seu contexto, durante o período imperial brasileiro. Relacionada a esse aspecto, é interessante considerar a afirmação de Pontes e Nicolli (2019, p. 20):

Mais uma vez, evidencia-se o claro interesse da elite brasileira com vistas à uma educação e um ensino de História que atendesse aos seus interesses; já que a preocupação centrava-se na manutenção de seus interesses e enquanto classe dominante, pois a História deveria mostrar os feitos dos grandes heróis e acontecimentos realizados por essa elite.

Para exemplificar essa questão, vale a pena mencionar a escolha de Tiradentes como herói republicano, fato este analisado por Carvalho, em sua obra *Formação das Almas*, no capítulo que aborda especificamente a opção por Tiradentes como herói nacional. Tal opção foi concretizada em detrimento de candidatos mais óbvios para exercerem esse papel, como, por exemplo, o Marechal Deodoro, Benjamin Constant e Floriano Peixoto (CARVALHO, 2017).

Portanto, percebe-se que as preocupações com questões de nomes de personalidades e datas continuaram. Nesse aspecto, nem os alunos e nem os professores refletiam a respeito dos processos históricos, já que o ato de ensinar História consistia somente na transmissão de conhecimentos, como datas e nomes considerados importantes. No caso dos estudantes, eles não eram estimulados a compreender a relevância da História para o conhecimento do mundo e da sociedade na qual estavam inseridos. As aulas de História tinham o propósito de disseminar o sentimento de uma nação próspera, construída por homens que desejavam somente o bem da sociedade brasileira.

Ainda em tais momentos, o sentimento de nacionalidade fazia parte das finalidades explícitas da elite em questão (BITTENCOURT, 1990), além da celebração aos símbolos nacionais, do sentimento de patriotismo e da valorização da memória nacional. Cabia, pois, à educação a responsabilidade de preparar o povo para as novas necessidades impostas pela ordem político-econômica, como, por exemplo, para o trabalho nas indústrias, a vida nas cidades, o apego às normas higienistas e o respeito cívico à ordem republicana (MENEZES, 2011). Essa situação começou a sofrer maior transformação nos anos 1930, período que ficou marcado por várias críticas e rupturas com o Ensino Historicizante da História.

A concepção de um ensino de História civilizador e positivista também foi questionada pelas abordagens de Marc Bloch e Lucien Febvre, com a publicação dos *Annales d'Histoire Économique et Sociale*. Essa escola historiográfica problematizou a própria concepção do tempo histórico. Da mesma forma, algumas tradições não estudadas pela História positivista são identificadas e entendidas por intermédio de uma possível simultaneidade de tempos históricos, de sorte que o diferente não é mais observado como atrasado ou retrógrado. A partir desse período, verificou-se igualmente uma intensa crítica à produção da História que considerasse somente os grandes acontecimentos e grandes personagens (COELHO; COELHO; BERTOLLETI, 2011).

Da mesma maneira, nesse momento, observou-se uma ampliação da definição de documento histórico passível de ser analisado como fonte para a compreensão do passado da humanidade. Segundo Coelho, Coelho e Bertolleti (2011), a ideia de que se poderia fazer História, mesmo sem os documentos escritos, foi aceita, já que outras fontes resultantes do trabalho humano ou, ainda, a própria análise do ambiente no qual os homens produzem sua existência e sociedade poderia auxiliar no trabalho de estudo da História.

Algumas das mudanças contempladas pelos anos 1930 dizem respeito a um movimento em defesa da educação voltada para a formação do cidadão, conforme pressuposto para o progresso e desenvolvimento do país. No escopo desse movimento, o objetivo consistia na difusão da escola, na formação dos professores e na renovação pedagógica, que foi fundamental para a consolidação do código disciplinar da História, no Brasil. É em função desse código que surgiram demandas de produção e difusão de elementos da cultura escolar, como, por exemplo, manuais e livros didáticos para os estudantes, além dos próprios manuais para a formação docente, os quais, por sua vez, se tornaram documentos importantes para a orientação das práticas pedagógicas escolares e do ensino de História (SCHIMIDT, 2012; PONTES; NICOLLI, 2019).

Com a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública e a efetivação da Reforma Francisco de Campos (1931), acentuou-se o fortalecimento do poder central do Estado varguista e o controle sobre o ensino. Da mesma forma que a reforma citada acima, a conhecida Reforma Gustavo Capanema (1942) também influenciou as transformações pelas quais o ensino de História passou, nesse período.

Especificamente na Reforma Francisco Campos, o ensino de História serviu como um instrumento para a educação política, havendo também um esforço em se integrar os conhecimentos de História Geral e do Brasil. Retomando o ensino de História do início do século XX, tal integração foi posta em prática por intermédio dos estudos da biografia de personagens ilustres. Todavia, conforme Fonseca (2006) enfatizou, houve o incentivo à utilização de recursos audiovisuais, no qual se pode perceber um componente de avanço tecnológico para as aulas.

A partir da Reforma Francisco Campos, o ensino de História passou por uma tentativa de renovação metodológica. Algumas ações relacionadas a essa renovação foram as possibilidades de atuação do professor como incentivador da

aprendizagem do aluno, valorizando o ensino de História com o presente. Da mesma forma, privilegiaram-se os aspectos econômicos, além dos éticos. Ao examinar essa reforma, Bittencourt (1990) pontuou que foi de suma importância para o ensino de História, já que a disciplina alcançou uma maior extensão em seu currículo, apresentando-se nas cinco séries do curso secundário fundamental.

Dando continuidade à abordagem do período republicano, é importante também mencionar o movimento da Escola Nova (ocorrido na década de 1930), que surgiu como uma alternativa de reconstrução educacional voltada para atender às demandas desse período, valorizando os aspectos sociais e humanos, além de se constituir numa crítica ao ensino tradicional. Esse movimento observou a lacuna entre a educação e o desenvolvimento científico e tecnológico e, por isso, propôs uma educação que motivasse o aprendizado do estudante, estabelecendo sua relação com o mundo e a sociedade em que estava inserido. Ainda conforme o escolanovismo, seus adeptos assumiam uma crítica incisiva ao destaque em estudar um passado distante, cronologicamente, como forma de estudar a sociedade. Para os autores escolanovistas, a educação deveria estar voltada para a análise das sociedades contemporâneas, a fim de que, assim, a educação baseada na metodologia de memorização, apegada ao militarismo e ao tradicionalismo nacionalista, fosse superada (COELHO; COELHO; BERTOLLETTI, 2011).

Sobre os anos 1930, Schwarcz (1993) aponta para uma decadência do paradigma teórico do evolucionismo social, que informara e conformara boa parte dos intelectuais da época. Durante esse período, novos debates historiográficos surgiram, nos meios acadêmicos. O tema da formação da identidade nacional foi caminhando junto ao tema relacionado à constituição racial brasileira (MENEZES, 2011). Expandia-se nas escolas a concepção de democracia racial, como se, no Brasil, não houvesse preconceito racial e étnico. Os programas curriculares e as orientações metodológicas baseavam-se na concepção de construir a nação, em função dos conceitos de “pátria, tradição, família e nação” (FONSECA, 2017, p. 59), que seriam responsáveis por formar na população o sentimento patriótico (PINSKY, 2017). Ainda na década de 1940, alguns aspectos da história sagrada foram mantidos, para atender às pressões de setores católicos ligados à educação.

É a partir da década de 1940 que as classes populares começam a ter maior acesso à escola. A criação de cursos noturnos, nos anos 1950, facilitou o ingresso escolar para um público que até esse momento não tinha acesso a ela, mas que

precisava ser alfabetizado e mais bem treinado, a fim de ocupar o seu papel na sociedade brasileira, que vivenciava um intenso processo de industrialização e urbanização (PINSKY, 2021).

Já no final da década de 1950 e início dos anos 1960, ampliou-se a preocupação com as ciências que estudam a sociedade humana (incluindo aqui a História). Nesse momento, operários, estudantes e setores da classe média passaram a exigir mudanças que proporcionassem uma modernização e democratização da divisão das riquezas, no país. A respeito da disciplina História, nesse contexto, Pinsky (2021, p. 20-21) enfatiza que a “[...] História positivista ensinada nas escolas era considerada (não sem razão) uma visão reacionária da sociedade.”

Ainda quanto à década de 1950 e já adiantando algumas informações referentes à década de 1960, pode-se afirmar que, nesse período, foram formadas novas expectativas aplicadas ao ensino de História. Conteúdos foram selecionados e influenciados por historiadores estrangeiros; nesse contexto de pós-guerra, a história foi entendida considerando a sucessão linear dos centros econômicos hegemônicos de cana-de-açúcar, mineração, café e industrialização, conforme observa Pereira (2014).

Avançando um pouco mais na linha do tempo do ensino de História, no decorrer do regime ditatorial, no Brasil (1964-1985), a possibilidade de valer-se da disciplina de História como instrumento de manipulação popular tornou-se mais nítida. Este trabalho irá aprofundar-se um pouco mais nesse período, tendo em vista seu impacto para o ensino de História, no Brasil. Sobre a ditadura militar, Coelho, Coelho e Rodrigues (2008) reforçam seu caráter autoritário, ao observarem que o governo Médici, em 1969, se preocupava com a necessidade de fazer uma revisão dos textos e materiais utilizados para o ensino, no Brasil.

Ainda segundo tais autores, o propósito de tal revisão consistia em “[...] neutralizar uma possível crítica ao estado que estava posto.” (COELHO; COELHO; RODRIGUES, 2008, p. 94). Mediante esse objetivo, a intervenção e a revisão “[...] nos conteúdos dos livros didáticos foi a forma mais eficiente encontrada para garantir um programa de História voltado ao civismo nacionalista.” (HILSDORF, 2003 *apud* COELHO; COELHO; RODRIGUES, 2008, p. 94). Aqui, constata-se a disposição do governo em estabelecer o assunto, objetivo e metodologia do que deveria ser ensinado como conteúdo curricular aos alunos.

Nesse sentido, o ensino de História deveria atender aos interesses do Estado, pois estimulava um ensino histórico destituído de reflexão e crítica, em que o objeto de estudo consistia basicamente nas datas e nos feitos dos grandes heróis. Os programas curriculares foram aparelhados, no sentido de desempenhar um controle ideológico e eliminar as possibilidades de resistência ao regime autoritário, conforme apontam Coelho, Coelho e Bertolleti (2011). Tais autores também mencionam que o ensino de História, de forma tradicional, foi incentivado pelo Estado autoritário. Nesse caso, a abordagem foi fundamentada em um quadro social sempre hierarquizado, cuja ordem era observada como condição essencial para o progresso.

Para os militares, sem os meios didáticos e as informações necessárias às perguntas relacionadas à organização brasileira, a capacidade de indagação da população se esvaziaria. Portanto, esse foi um dos motivos pelo qual ocorreu uma reordenação do ensino de História, objetivando garantir que os temas, assuntos e conteúdos estudados não comprometessem o projeto político do governo e que os próprios professores fossem formados a partir dessas instruções.

É nesse quadro histórico-político que os militares elaboraram várias diretrizes, com o objetivo de exercer maior controle sobre o sistema educacional. No ano de 1968, durante o governo do presidente Costa e Silva, foi criada a Lei nº 5.540/68, a qual acarretou uma série de medidas que modificaram as políticas educacionais, em muitos aspectos. Por meio dessa lei, foi oficializado o ensino dos Estudos Sociais, nas escolas brasileiras. Os ensinamentos específicos relacionados à História ficaram restritos ao segundo grau (SCHIMIDT; CAINEL, 2004). A tentativa de controle da Educação Básica ocorreu também com a censura ao conteúdo que era ensinado nas aulas de História, aos livros adotados e até mesmo aos termos que poderiam ser empregados nas salas de aula (PEREIRA, 2014).

Outra norma sancionada no período da ditadura militar foi o Decreto nº 869, de 12 de setembro de 1969. Essa legislação fixou, em caráter obrigatório, como disciplina e prática educativa, Educação Moral e Cívica (EMC) e Estudos Sociais (para o 1º grau), em todas as escolas brasileiras. Com relação à disciplina de Educação Moral e Cívica, seus objetivos consistiam no

[...] fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana, o aprimoramento do caráter, com o apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade e o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando o bem comum. (PEREIRA, 2014, n.p.).

O Decreto nº 869/69 é um dos documentos oficiais nos quais aparece a construção do programa de Educação Moral e Cívica. Tal programa foi ampliado e desenvolvido em todos os níveis de ensino que objetivavam justamente definir os programas de EMC. Os documentos oficiais mostram as verdadeiras intenções da EMC, como, por exemplo, o “[...] aperfeiçoamento do caráter do brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática.” (BRASIL, 1970).

Em seus estudos, Helfer (2000) aborda a disciplina de Estudos Sociais, enfatizando a sua finalidade, que era a de ajustar o cidadão ao que era considerado ordem, desenvolvendo nos estudantes, portanto, uma postura de acomodação, resignação, observação passiva da realidade. Tal disciplina englobava os conteúdos de História e Geografia – os quais haviam perdido sua autonomia – além de ter a proposta de desestimular totalmente a intervenção do aluno, na realidade, como sujeito crítico e participativo do processo histórico e de conhecimento.

Com relação à formação docente, no contexto do regime militar, também é importante observar que ocorreu a criação dos cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, em 1969. Uma comparação interessante entre a Licenciatura Curta e a Licenciatura Longa refere-se à duração: enquanto a primeira deveria durar 1200 horas, a segunda durava 2200 horas. O tempo de curso da Licenciatura Curta equivalia a um ano e meio letivo, enquanto, na Licenciatura Longa, o equivalente era a três anos letivos, ou seja, o dobro de tempo (FONSECA, 2003a).

Ao concluir a Licenciatura Curta em Estudos Sociais, o estudante saía habilitado a lecionar as disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), conforme apontado por Nascimento (2016). Nesse aspecto, é interessante destacar que o profissional formado na licenciatura curta estava tendencioso a “[...] atender aos objetivos do Estado, aos ideais de Segurança Nacional do que um outro profissional oriundo de um curso de licenciatura plena em História, apesar das limitações deste.” (FONSECA, 2003a, p. 28).

Resumindo, o governo, no período da ditadura, utilizou o ensino de História como um instrumento de controle social. As disciplinas de OSPB, EMC e Estudos Sociais representaram o ponto estratégico na veiculação da ideologia defendida por esse regime. Sobre a disciplina de OSPB, ela foi criada em 1962 e tinha a função de apresentar as estruturas administrativas e os princípios institucionais do Estado, equivalendo a um estudo da realidade social e política brasileira. Durante a ditadura

militar, a disciplina de OSPB atuou como legitimadora das estruturas e atividades autoritárias governamentais (NASCIMENTO, 2016).

A ditadura determinou às propostas de ensino o seu rigoroso domínio, para, a partir delas, continuar exercendo o controle sobre a sociedade. No caso do ensino de História, para alcançar esse objetivo, os programas curriculares foram reajustados, com a finalidade de exercer controle ideológico, além de objetivar a eliminação das possibilidades de resistência ao regime autoritário (COELHO; COELHO; RODRIGUES, 2008). É também nesse período que o livro didático passou a ser usado como principal recurso metodológico, na difusão do saber histórico.

Ainda sobre o livro didático no período da ditadura, Sá (2006) enfatiza a influência do autoritarismo, nessas obras. Nos livros didáticos, havia a perspectiva do civismo e do estímulo a uma determinada conduta dos indivíduos, na esfera coletiva. A produção didática desse período teve um caráter manipulador, falsificador e desmobilizador, aspirando a formar indivíduos acríticos. Por outro lado, a população escolar ampliou-se consideravelmente, em um processo de massificação do ensino, cujas consequências perduram até os dias atuais.

Nessa concepção, os métodos pedagógicos e a relação entre o professor e o estudante eram geralmente marcadas pelo autoritarismo, pela concentração do poder e do acesso ao conhecimento pelo professor, pela passividade do estudante e a autoridade do livro didático, sem existir possibilidades de elementos ativos, críticos e reflexivos, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Tais características podem ser verificadas na apresentação dos procedimentos adotados pelos professores, boa parte deles sendo considerados praticamente canônicos, no ensino de História, até os dias atuais. Tais procedimentos são assim exemplificados por Fonseca (2017, p. 63):

A elaboração de “pesquisas”, entendidas como trabalhos de transcrição – nas quais os alunos copiam textos de outros livros indicados pelo professor –, era uma das principais estratégias indicadas para a realização de atividades. A metodologia pautava-se pelo direcionamento do processo, definindo o professor como o sujeito que transmite conhecimento e determina tarefas, e o aluno como o sujeito que recebe o conhecimento e que cumpre tarefas.

A Lei nº 5692, promulgada em 1971, dispôs uma reforma do ensino de 1º e 2º graus, a qual fazia parte do conjunto de medidas da proposta política praticada pelos militares, que objetivavam desenvolver a área econômica, além de dar suporte a um novo discurso ideológico, utilizando como uma das chaves principais a educação.

Dessa forma, no contexto educacional, as mudanças foram direcionadas para a ampliação da oferta da rede escolar e para os seus próprios objetivos – alcançar o projeto econômico-político pretendido (SÁ, 2006).

Na década de 1980, ocorrem grandes debates sobre a democratização dos direitos sociais, inclusive a educação. O processo de redemocratização, o qual aconteceu em meados da década de 1980, trouxe vários questionamentos ao modelo de ensino básico adotado até então, ficando cada vez mais clara a necessidade de se promover modificações no ensino de História. Apresentaram-se novas demandas e novas necessidades ao contexto escolar. A popularização das tecnologias ligadas à comunicação, como a televisão, o surgimento de novas abordagens historiográficas e o desejo de superação de modelos autoritários anteriores, foram fatores que motivaram as escolas a repensar o ensino de História, especialmente no que concerne ao modelo tradicional (BRAGA; BORGES, 2009). Nesse período, é importante analisar o ensino de História a partir também de ambiguidades, ou seja, a retomada de elementos de longa data recuperados sob novas bases, no momento da redemocratização do país, como, por exemplo, o debate em torno de se pensar o povo brasileiro. Tal aspecto permeou a história do Brasil desde os seus primórdios e ainda atualmente é objeto de discussão e debates.

A renovação do currículo, nesse momento, esteve relacionada ao entendimento das realidades históricas em movimento, numa visão crítica, considerando a própria experiência do aluno, para fazê-lo perceber-se como sujeito e agente histórico. Por conseguinte, ocorreu também a tentativa de se trabalhar “[...] conceitos geradores de debates e experiências significativas para os alunos para favorecer o desenvolvimento do pensamento histórico reflexivo.” (SÁ, 2006, p. 76). Outra informação que vale a pena mencionar, sobre a década de 1980, refere-se à relevância da História do Brasil. Conforme Silva (2005), torna-se importante que o ensino de História do Brasil seja o núcleo do ensino de História, na sala de aula, pelo seu potencial de produção do pensamento crítico nos estudantes. Novos problemas, novas abordagens e novos objetos são igualmente mais discutidos, além de outros temas, como, por exemplo, a condição da mulher e do negro.

Analisando a função docente, Shulman (*apud* NEIVANI, 2014) sinaliza como base importante à prática do professor o domínio dos conteúdos e das formas como devem ser organizados, do ponto de vista pedagógico, além do conhecimento do

aluno e suas características individuais ou coletivas. Da mesma maneira, tanto Shulman quanto Libâneo recomendam que os professores conheçam os contextos educacionais e os objetivos do ensino. Certamente, segundo esses autores, um dos grandes desafios ao professor é justamente a organização de um ensino capaz de romper com as práticas de instrução e possibilite o desenvolvimento do estudante. O mundo atual é extremamente complexo e possui as mais variadas demandas sociais e culturais que afetam os estudantes, de sorte que acaba sendo exigido do professor e da escola mais que a transmissão de conteúdos. No caso específico da História, é necessário muito mais do que a simples memorização de nomes e datas.

As novas propostas pensadas para o ensino de História apontavam para a necessidade de mudanças na seleção e estruturação dos conteúdos históricos, além de fazer a opção por uma metodologia de ensino que rompesse com pressupostos e procedimentos metodológicos tradicionais, reforçando, do mesmo modo, a função do livro didático como apoio e não único recurso a ser utilizado para o ensino de História. Todavia, a mudança no ensino de História não foi processada, em boa medida, em virtude da expansão da política do livro didático.

Com essas novas demandas, pontua-se ainda o debate em torno da utilização das TDICs, para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. Aqui, cabe uma menção a respeito da força da cultura escolar: a dificuldade do novo ocorrer, em virtude do antigo estar estabelecido. Atualmente, tem-se ampliado a reflexão sobre a apropriação do conhecimento histórico, atentando-se para as práticas cotidianas relativas ao ensino de História. Embora essa disciplina mantenha parte considerável de suas características de origem (como o estudo do tempo, de forma linear e cronológica), ela tem incorporado cada vez mais a preocupação de professores, autores de livros didáticos e elaboradores de programas com a sintonia entre o saber histórico produzido na Academia e o saber histórico da sala de aula.

Quanto a esse aspecto, Silva e Fonseca (2010) observaram que, após a década de 1990, houve a expansão da indústria editorial (o que acarretou o crescimento do número de livros didáticos, consequentemente) e das escolas privadas. Outro dado relevante para este trabalho e que é enfatizado pelos autores supra citados refere-se ao crescimento da pesquisa científica, cujo objeto de estudo é justamente o ensino e a aprendizagem de História. Dessa maneira, valorizou-se cada vez mais “[...] a cultura escolar, os saberes e as práticas educativas, desenvolvidos em diferentes lugares por docentes e outros atores do processo

educativo.” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 14). Tal valorização reforçou e tem reforçado o entendimento de que ensinar História não é somente repetir e reproduzir informações e conhecimentos eruditos.

Retomando os autores citados acima, é oportuno notar que um dos documentos que legislam sobre o componente curricular História, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), reforçaram “[...] o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia”. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 18). A partir da publicação dos PCNs, novos elementos são encontrados para a orientação a respeito de quais temas de cultura brasileira e de memória seriam apropriados para serem trabalhados nas aulas de História, levando-se em consideração o público diversificado de estudantes e as variadas realidades socioculturais do país.

Um exemplo da escolha dos temas pode ser visto na Lei nº 10.639/03, que implantou a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana nas escolas. Tal legislação, por sua vez, foi complementada com a obrigatoriedade do ensino da história indígena, pela Lei nº 11.645/08. É importante salientar que a discussão a respeito das histórias que deveriam ser ensinadas nas escolas possibilitou o desenvolvimento de livros didáticos que abordassem tais temas e sujeitos históricos. Para Silva e Fonseca (2010, p. 18), os PCNs, em conformidade com o movimento acadêmico e político, robusteceu o caráter formativo da História, na constituição da “[...] identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia.”

No que tange ao lugar ocupado pela História e pelo ensino desse componente curricular, após 25 anos da homologação da LDB e 24 anos depois da publicação dos PCNs, este está, intensamente, relacionado aos objetivos educativos propagados na política educacional praticada na década de 1990, na conjuntura política de globalização da economia, de ampliação de tecnologias cada vez mais recentes e de fortalecimento da democracia, no Brasil. Sobre o papel e a importância do ensino de História, na contemporaneidade, destaca-se a ênfase de Brinco e Cabral na formação da identidade dos estudantes como cidadãos e sujeitos de sua própria história:

O ensino de História, ao ampliar o espaço de experiência para além do presente vivido, tem o potencial de assumir uma forma ligada à cidadania e constituição de identidades, integrada à concepção de escola que resiste à

subordinação dos interesses do mercado. [...] Promove a percepção dos estudantes de se enxergarem sujeitos históricos, capazes de realizarem escolhas e promoverem mudanças. (2020, p. 60).

Ora, a educação assume lugar fundamental no desenvolvimento do ser humano, tendo em vista que é por meio de um ensino organizado que os indivíduos estão inseridos em um contexto favorável à apropriação dos objetos historicamente criados pela humanidade (NASCIMENTO, 2014). O ambiente escolar se propõe essa ação e, sobre isso, Libâneo (*apud* NASCIMENTO, 2014) reforça a importância de o professor também conhecer a realidade dos seus estudantes, suas características individuais, culturais e sociais, suas razões para aprender determinados assuntos e temas e de que forma os aprende, quais são as relações que o estudante instaura com o saber, dentre outros aspectos. Essa é uma proposta de Libâneo, sem especificar a especialidade do professor; neste tópico, ela é direcionada aos professores de História, particularmente.

Com relação aos professores de História, Magalhães (2006) e Ferreira e Franco (2008) argumentam que, para se ensinar História de forma crítica e aberta a interpretações, é preciso que o docente não se limite à mera transmissão de conhecimentos. Além disso, deve-se relacionar pesquisa e docência, assim como ter uma concepção atenta aos questionamentos éticos da sociedade atual. A partir das considerações de Caimi (2001), é necessário observar outro aspecto que tem sido contemplado com variadas produções acadêmicas, nos últimos trinta anos, que é justamente a prioridade em se integrar o ensino e a pesquisa, dentro do fazer historiográfico, procurando um diálogo cada vez maior entre o conhecimento histórico e as vivências cotidianas dos indivíduos. Nessa perspectiva, Giaretta (2018, p. 32) ressalta a “[...] problematização da vivência dos sujeitos com a finalidade de compreender as dinâmicas das sociedades humanas, levando o discente a uma visão da mutabilidade da História, sempre passível de relativizações e diversas interpretações.”

Algumas possibilidades de mudanças para o ensino de História podem estar associadas a uma proximidade maior entre a Pedagogia e a própria formação do professor de História, tendo em vista que a formação dos professores de História, via de regra, é alheia à parte pedagógica. Um exemplo de projeto em que tal aproximação pode ocorrer é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), colocado em prática pelo MEC. Por meio dessa iniciativa, o PIBID

articula a educação superior (através das licenciaturas), a escola e os sistemas de educação estaduais e municipais. O PIBID concede

[...] bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. (BRASIL, s/d).

Ainda sobre a discussão relacionada ao professor de História, cabe mencionar que este constrói a aula como resultado de um amplo processo metodológico de escolha e leitura da produção historiográfica, das fontes e dos conceitos históricos a serem operados no processo de ensino e da relação professor-aluno, em seus diferentes saberes e experiências de vida (MATTOS, 2006). Uma aula de História “conversa” com o conhecimento historiográfico e as escolhas metodológicas do professor, vivenciadas pelos saberes da prática docente. Além disso, as aulas de História dialogam com a própria vivência dos estudantes, evidenciando a necessidade de o professor estar atento ao contexto histórico em que os seus discentes estão inseridos. Possibilitar que os estudantes estabeleçam relações entre passado e presente e que comparem diferentes espaços e tempos históricos é imprescindível, conforme afirma Hobsbawm (1998, p. 36):

[...] as relações entre passado, presente e futuro não são apenas questões de interesse vital para todos: são indispensáveis. É inevitável que nos situemos no continuum de nossa própria existência, da família e do grupo a que pertencemos. [...] não podemos deixar de aprender com isso, pois é o que a experiência significa.

Ensinar História é uma ação que se submete a duas mudanças permanentes: do objeto em si e da ação pedagógica (KARNAL, 2020, p. 8). Sobre o objeto em si, a saber, o fazer histórico, este sofre várias mudanças em virtude das transformações sociais, de novas descobertas arqueológicas, do debate metodológico, do aparecimento de novas documentações, além de outros motivos. Quanto à ação pedagógica, ela muda pelo fato de acontecer uma mudança em seus agentes: professores, estudantes, o currículo, dentre outros. Dessa forma, é preciso considerar tais questões, ao se analisar o ensino de História.

Da mesma maneira, é importante mencionar que, observando rapidamente a história do ensino de História e a própria história da disciplina, são vários os exemplos de historiadores e professores de História que, no decorrer dos séculos XIX e XX, trabalharam arduamente na elaboração de materiais, livros e compêndios didáticos e suportes de divulgação do conhecimento histórico. Ao longo das

décadas, tais homens e mulheres já discutiam também as possibilidades abertas pelas novas mídias e linguagens alternativas para o ensino da História. Embora este trabalho não tenha o objetivo de se aprofundar em tal questão, vale a pena mencioná-la aqui.

Os estudantes levam para o ambiente escolar uma diversidade de saberes que podem e devem ser considerados, seja pelo professor de História, seja pelo docente das outras disciplinas, seja igualmente pelos outros atores da escola. Uma parcela dos estudantes, particularmente os mais jovens, vai para a escola profundamente influenciada pelas mais diversas tecnologias digitais; assim, não há como desprezar os diferentes saberes que os estudantes trazem para dentro e fora do ambiente escolar.

À guisa de conclusão

Ao se examinar documentos e fontes históricas emitidos durante os últimos dois séculos, é possível perceber o quanto o ensino de História foi e continua sendo influente, na sociedade, século após século. Analisando-se a história do ensino de História, observa-se que, no Brasil, o ensino dessa disciplina se confunde com a própria história do país e da educação. Foi a partir da constituição do Estado Imperial (mais precisamente, com a fundação do Colégio Pedro II) que ensinar História se tornou uma prática social, no país. Nesse contexto, o ensino de História possuía uma característica profundamente cívica, além de ser responsável pela fundação e legitimação da unidade nacional.

Nos mais diferentes períodos históricos, utilizada por várias vezes, a disciplina em questão sempre esteve destinada a atender às necessidades dos grupos sociais que procuravam legitimar seu projeto de sociedade, além de se constituir num instrumento para formar o cidadão conforme os ideias e concepções do Estado. Nos mais diferentes contextos da história brasileira, é possível notar a preocupação do Estado com a institucionalização de currículos, livros didáticos e programas de História para os anos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Do mesmo modo, ensinar História, no âmbito escolar, atrela-se profundamente às relações que existem entre as concepções de currículo, do que é o conhecimento histórico escolar, de elaboração e distribuição desse conhecimento (também por meio dos livros didáticos) e dos saberes docentes e discentes.

As características do ensino da disciplina de História, no Brasil, estão associadas ao movimento descrito anteriormente e que corresponde, em momentos diferentes da história da sociedade, em um dos instrumentos formadores de um projeto de sociedade que objetiva imprimir um certo modelo de sociedade e de padrão ético, moral e cívico a ser seguido. Com relação ao conteúdo histórico ensinado, ele é sempre o resultado de uma seleção temporal, portanto, histórica. Esse conteúdo que forma o componente curricular de História representa o fruto das mais variadas leituras, interpretações dos sujeitos históricos situados social e historicamente. Ao ensino de História cabe uma ação educativa, cultural, formativa, política e social, sendo que a construção da cidadania percorre os mais diversos ambientes de produção de saberes históricos.

O ensino de História do Brasil, ao longo das décadas, não foi o ensino de história das sociedades, pois seu foco principal sempre foi o Estado-Nação. Logo, para o Estado, ensinar História consistia em um instrumento de controle social, situação que começa a mudar em meados da década de 1980, no período de redemocratização do Brasil. O processo de construção e reconstrução das sociedades humanas concretiza-se no espaço e no tempo. O entendimento da realidade, ao invés da memorização de datas e nomes, e o estímulo ao exercício da curiosidade, superando a prática de reproduzir informações, fazem parte do ensino de História, cujo objetivo consiste no ato de conhecer. Tal ato é próprio do ser humano, e a procura do conhecimento é uma das qualidades de sua existência. Assim, uma metodologia participativa, na qual os estudantes se percebam como pesquisadores e sujeitos históricos, é fundamental para a aprendizagem.

A história do ensino de História é caracterizada por sua complexidade, além de conter caminhos que se inter cruzam e se bifurcam, não se restringindo à mera formalidade dos programas curriculares e dos livros escolares. Debruçando-se sobre essa trajetória, observa-se a riqueza de possibilidades para o seu estudo, tendo em vista as suas múltiplas relações com as várias dimensões da sociedade, sua posição como instrumento científico, político e cultural, para diferentes grupos.

Certamente, a disciplina História não é a mesma de sua constituição no século XIX, ainda que permaneçam nela alguns elementos de origem que sejam relacionados às práticas de ensino, isto é, no que tange às questões historiográficas. Todavia, é fundamental pensar que, no movimento de consolidação da História como disciplina escolar, ocorreram processos importantes, os quais auxiliaram as

transformações do próprio campo do conhecimento histórico, como a formação inicial e continuada dos professores, as políticas públicas direcionadas ao ensino de História, entre outros temas.

No entanto, os alicerces construídos desde o século XIX, amparados numa concepção de ensino tradicional de História, tornaram-se suficientemente fortes para edificar uma construção, que, não obstante as reformulações e as sugestões de mudança, não se abala tão intensamente. O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na construção do saber histórico pode ser praticado justamente para romper com a resistência que esse ensino tradicional ainda possui. Se, em anos anteriores, a meta do ensino de História era obedecer a uma direção curricular e transmitir conhecimentos históricos ligados aos que eram considerados grandes personagens, atualmente, existe maior preocupação na formação de indivíduos autônomos e críticos, motivando-os a se apropriarem de conteúdos históricos abertos e variados.

Com relação ao ensino de História, este deve proporcionar ao seu estudante que reconheça a existência de “sociedades de outros tempos e lugares”, o que pode propiciar a formação da identidade “[...] coletiva na qual o cidadão comum está inserido, à medida que introduz o conhecimento sobre a dimensão do ‘outro’, de uma ‘outra sociedade’, ‘outros valores e mitos’, de diferentes momentos históricos.” (BITTENCOURT *apud* BITTENCOURT, 2021, p. 27). O ensino de História praticado pelo professor nas aulas é uma criação tanto individual quanto coletiva: individual, se levarmos em conta as escolhas metodológicas e saberes do professor, mas também coletiva, pois se constrói e se reconstrói na relação firmada entre o docente e os alunos, nas trocas e interações vivenciadas por esses atores fundamentais do processo educacional.

Pesquisar a história do ensino de História permite um mergulho em um passado marcado por experiências negativas e positivas. Além disso, possibilita a compreensão de que, a despeito de avanços e transformações, ainda existem permanências que necessitam ser vencidas, para que os estudantes da disciplina História se reconheçam como agentes históricos do seu próprio tempo. As aulas dessa disciplina devem representar um ambiente de conscientização e reflexão histórica, política e social. Aproximar ou reaproximar o estudante do estudo da História também está relacionado a uma inclusão histórica e remete à possibilidade de mudanças dessa área do conhecimento. Exercitar conexões entre o passado e o

presente, enriquecendo assim o conhecimento histórico discente e docente, é certamente uma ação que favorece a aprendizagem histórica.

O ensino de História exerce uma função educativa, formativa, cultural e política. Portanto, a configuração das múltiplas histórias vividas e ensinadas pelos professores, dentro da sala de aula e, igualmente, fora do ambiente escolar, assim como das histórias que os estudantes vivenciam e aprendem nesses e em outros espaços, apresenta uma série de complexidades e particularidades. Dando continuidade, ao se refletir no processo de aprendizagem discente, é fundamental que o professor de História considere que o objetivo não é a mera instrumentalização do indivíduo ou sua formação para o mercado de trabalho. Mas sim, em como é possível contribuir para que o estudante tenha uma compreensão da realidade e se reconheça como sujeito histórico.

Da mesma maneira que o próprio componente curricular, o ensino de História continua em constante mudança. Tal transformação é demonstrada pelo distanciamento cada vez maior de um modelo baseado em narrativas heroicas, fatos e eventos selecionados, com uma aproximação em direção a uma abordagem do conhecimento histórico de forma aberta, diversificada, crítica e analítica. Além disso, o professor de História precisa apropriar-se dos recursos tecnológicos, de sorte a auxiliar o aluno na construção do saber histórico. É para atender às demandas desse ensino de História que os livros didáticos atuais, juntamente com os respectivos materiais de apoio ao professor, se propõem serem elaborados e produzidos.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, C. M. F. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas pedagógicas de História. In: BITTENCOURT, C. M. F (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Editora UNESP, 2002. Disponível em: pe.html#:~:text=Approva%20o%20Regulamento%20do%20Collegio,observe%2C%20para%20execu%C3%A7%C3%A3o%20do%20Art. Acesso em: 30 abr. 2021.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID – Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 30 abr. 2021.
- BRINCO, N. S.; CABRAL, M. A. da S. Ensino de História, aprendizagem significativa e a atuação do professor: desafios do tempo presente. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 18, p. 55-76, 2020.
- CARVALHO, J. M. de. Tiradentes: um herói para a República. In: CARVALHO, J. M. de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 58-78.
- COELHO, M. P.; COELHO, J. P. P.; BERTOLLETTI, V. A. A docência em tempos de repressão social: Considerações acerca do ensino de História no Brasil no contexto do regime militar (1868/1972). **Histórica**, n. 48, p. 1-9, 2011.
- COELHO, M. P.; COELHO, J. P. P.; RODRIGUES, G. Uma análise histórica do ensino de História no Brasil: Regime Militar (1968 – 1972) e conservadorismo pedagógico. **Diálogos & Saberes**, v. 4, n. 1, p. 89-97, 2008.
- COSTA, R. de C. R. da. Concepções do ensino de História no Brasil Republicano: as “invasões holandesas” nos livros didáticos. In: ROIZ, D. **As concepções de ensino no Brasil Republicano**. Jundiaí: Paco, 2020.
- DIAS, S. F. **A prática pedagógica do professor de História: um estudo de suas percepções nos colégios estaduais de Apucarana-PR (1990)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.
- FERRO, M. **A Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983.
- FONSECA, S. G. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus, 2003a.
- FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história: reflexões e aprendizado**. Campinas: Papirus, 2003b.
- FONSECA, T. N. de L. e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HELPER, N. E. A memória do ensino de História. *In*: LENSKIJ, T. (org.). **A memória e o ensino de História**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.

HOBBSAWM, E. J. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MAGALHÃES, M. S. História e Cidadania: porque ensinar história hoje? *In*: ABREU, M.; SOIHET, R. (org.). **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MANOEL, I. A. O Ensino de História no Brasil: do Colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais. *In*: **Conteúdos e Didática de História**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46194/1/01d21t11.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

MATHIAS, C. L. K. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. 2005. **História Unisinos**, n. 1, p. 40-49, 2005.

MATTOS, I. R. Mas não somente assim; leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Revista Tempo**. Departamento de História da UFF. Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 5-16, jul. 2006.

MENEZES, F. V. A Educação e o ensino de História no Brasil: alguns apontamentos. *In*: SIMPOSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXVI., 2011, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: ANPUH, 2011.

MUNAKATA, K. História que os livros didáticos contam depois que a ditadura acabou. *In*: FREITAS, M. **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 271-296.

NADAI, E. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. *In*: PINSKY, J. **O Ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2021.

NASCIMENTO, B. R. F. A ditadura militar e o ensino de História: uma relação conflituosa. **Estação Científica** (UNIFAP), Macapá, n. 03, p. 29-39, 2016.

NEGRÃO, A. N. M. Resenha: FRANCA S.J., Leonel. O método pedagógico dos jesuítas - o "Ratio Studiorum": Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200010. Acesso em: 10 out. 2021.

PEREIRA, B. C. S. Branqueamento, mestiçagem e “democracia racial”: desdobramentos de um racismo à brasileira. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, IX., 2019, São Luís. **Anais [...]** São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2019.

PEREIRA, J. da S. O ensino de História durante a ditadura militar (1964-1985). *In*: SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, XXV: 50 anos do golpe militar. 2014, Londrina. **Anais [...]** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014.

PONTES, C. J. de F.; NICOLLI, A. **A. História do ensino de História no Brasil**. Rio Branco: Stricto Sensu, 2019.

QUEIROZ, C. T. A. P.; MOITA, F. M. G. da S. C. **Reforma Pombalina da educação reflexos na educação brasileira**. Fundamentos sócio-filosóficos da educação. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

REIS, J. C. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SÁ, P. T. de. **A socialização de professores de História de duas gerações: os anos de 1970 e de 2000**. 2006. Dissertação (Mestrado) – PUC, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2006.

SCHIMDT, M. A. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de mobilização. **Revista Histórica de Educação**, Porto Alegre, n. 37, p. 73-91, 2012.

SCHIMDT, M. A.; CAINEL, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHWARCZ, L. M. Os institutos históricos geográficos e geográficos – “Guardiões da História Oficial”. In: SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, E. M. L. S. **A História no Ensino Médio: novos tempos, antigas abordagens. O impacto do Ensino Médio na área de História**. 2005. Dissertação (Mestrado) – PUC, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2005.

SILVA, M. A. da.; FONSECA, S. G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, n. 60, p. 13-33, 2010.

SOUZA, R. J.; PIRES, J. R. F. Os desafios do ensino de História no Brasil. In: **Professores em Formação**. ISEC/ISED, n. 1, 2010.

CAPÍTULO 3 - AS TDICS A PARTIR DA ANÁLISE DE TRÊS LIVROS DO PROFESSOR DO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA

Depois de discorrer sobre a historicidade do ensino de História, no capítulo anterior, esta seção analisará de que forma, do ponto de vista pedagógico, as TDICs têm sido apresentadas em três livros voltados para o professor, as quais se encontram em três livros didáticos utilizados para o 1º ano do Ensino Médio. Certamente, essa questão é muito importante para o debate a propósito do ensino de História, nos dias atuais. A escolha para trabalhar com esse ano letivo advém do fato de ser o primeiro ano do Ensino Médio, o que significa que o estudante já foi exposto à disciplina História, durante os quatro anos finais do Ensino Fundamental, tendo, portanto, uma certa afinidade com o saber histórico. Além disso, o Ensino Médio almeja aprofundar os temas e processos históricos já abordados no Ensino Fundamental II, o que configura o 1º ano do EM como o início dessa proposta didática e pedagógica.

Antes de continuar, cabe aqui abrir um parêntesis necessário: enquanto trabalho está sendo escrito, o Ensino Médio está passando por uma série de mudanças, em virtude da Lei nº 13.415/2017, a qual alterou a LDB e modificou tanto a estrutura do Ensino Médio quanto sua organização curricular e a oferta de diversas possibilidades de escolhas aos estudantes. Sobre a estrutura do EM, houve uma mudança na carga horária; já no que se refere ao currículo, a ideia é torná-lo mais flexível e relacionado às diretrizes da BNCC; e, sobre a escolha dos discentes, haverá a criação dos itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Todavia, tendo em vista que tais mudanças ainda estão sendo implantadas, de fato, esta pesquisa não aborda as questões ligadas ao Novo Ensino Médio.

Com relação ao objetivo, consiste em identificar o uso do livro didático no Ensino Básico, com práticas que empreguem as TDICs em livros didáticos de História, na versão para o professor, uma vez que é nesse material que são mostradas as sugestões e orientações dos recursos e indicações didáticas e pedagógicas para o docente colocar em prática, em suas aulas. Além disso, essa análise contempla a maneira como os livros relacionam a apropriação das TDICs pelo professor com a aprendizagem discente e qual a contribuição dos mesmos para que o estudante possa

[c]ompreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 09).

Nessa perspectiva, foram analisadas as orientações pedagógicas direcionadas aos professores, registradas nos livros estudados. A pergunta norteadora deste capítulo é a seguinte: de que forma os três materiais didáticos **se apropriam** das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, como um importante recurso para a construção do saber histórico?

Para essa finalidade, este capítulo está dividido numa primeira parte, a qual irá apresentar um panorama das políticas públicas direcionadas à utilização das tecnologias, no contexto escolar, tendo como referência determinados autores, como Bonilla (2018) e Bonilla e Pretto (2000). A seguir, serão discutidas questões pertinentes ao livro didático de História, como, por exemplo, sua relação com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No terceiro momento deste texto, será feita a análise propriamente dita dos materiais de apoio ao professor existentes nos livros didáticos, relacionada à sua apropriação das TDICs. Nesse caso, a proposta consiste em examinar o quanto e como os materiais didáticos de História estudados se apropriam das TDICS, em seu material de apoio voltado ao docente.

Trata-se de uma pesquisa de cunho documental, considerando que os livros didáticos são parte expressiva da cultura escolar, “[...] conceito responsável pela transposição e mediação de conteúdos para que se tornem inteligíveis pelos alunos, sendo influenciada e delimitado pelas rotinas escolares.” (ROSA, 2020, p. 1).

Os livros didáticos analisados neste trabalho são os seguintes: *História*, dos autores Cotrim e Cotrim (2020); *Orientações didáticas do Movimento do Aprender – História: 1º ano Ensino Médio*, de autoria do Sesi-SP – Serviço Social da Indústria São Paulo – (2020), e *História – Ciências Humanas – Ensino Médio – 1º ano*, elaborado pelo Governo do Estado de São Paulo (2014-2017). Ainda nesta seção, serão evidenciadas informações que ajudarão o leitor a conhecer o universo desta pesquisa, em que cidade são adotados esses materiais, quantos habitantes o município possui, em que região do Estado está e qual é o universo escolar dessa cidade e dos livros didáticos escolhidos para a pesquisa.

Focalizou-se em analisar as informações dirigidas especificamente ao professor, seja no próprio corpo do livro (como no caso do livro *Orientações*

didáticas do Movimento do Aprender), seja numa seção final (segundo foi encontrado na obra *História*). Para subsidiar essa análise, foram selecionados alguns autores, como Bittencourt (2009), Freire (1996) e Rocha (1996).

No que concerne à estrutura curricular do livro didático, ela se encontra alinhada a “[...] diretrizes educacionais teórico-políticas e de avaliação educacional.” (AMIEL, 2014). Com referência a esse aspecto, Silva (2012) complementa que tal estrutura tem sido usada para a formação continuada dos professores, fator que pode ser observado na ênfase cada vez maior dada aos cadernos de apoio para os docentes. Geralmente, são nesses cadernos de apoio destinados ao professor que estão as sugestões e as orientações para a apropriação das TDICs, nas aulas de História. Como este trabalho está profundamente relacionado às tecnologias, vale a pena apresentar, ainda que de forma resumida, algumas informações voltadas às políticas públicas que abordaram essa questão, no âmbito educacional.

3.1 As tecnologias no contexto das políticas públicas educacionais

Conforme Bonilla e Pretto (2000), a relação estabelecida entre educação e tecnologias associadas à informática se inicia, no Brasil, na década de 1970, à medida que o setor educacional se mobiliza para desenvolver e capacitar recursos humanos, de sorte a atender à base tecnológica relacionada ao modelo social e econômico do governo brasileiro em questão. Os autores também apontam que, ao longo do período de trinta anos da relação estabelecida entre educação e informática, as políticas públicas de educação têm somente atribuído às tecnologias uma visão instrumentalista, objetivando o desenvolvimento e econômico do Brasil.

Em território brasileiro, ocorreu, nas décadas de 1980 e 1990, o movimento de uso das tecnologias ligadas à informática na educação para satisfazer a necessidade de se formar uma força de trabalho qualificada em eletrônica, seja na área civil, seja na econômica ou militar (PALANGANA; BIANCHETTI, 1992 *apud* BONILLA; PRETTO, 2000). Contudo, nesse período, observa-se que a proposta educacional relacionada à utilização das TDICs, estando subordinada à política e à economia, ocasionou a falta da autonomia do setor educacional.

Com a finalidade de incentivar e desenvolver a informatização da sociedade brasileira, projetos e programas foram criados e incluídos

[...] dentro de uma concepção de política compensatória, onde os objetivos são formar mão de obra e consumidores. Tais ações que envolvem a inserção das tecnologias digitais na educação seguem uma lógica tecnocrática, onde se prima pela inserção de máquinas e equipamentos, sem pensar em outros elementos como os da infraestrutura, como rede elétrica e conectividade, e, principalmente, os relacionados à formação dos professores para trabalhar na dinâmica do contexto digital, da constituição de comunidades de aprendizagem, de produção e compartilhamento de conteúdos. (CORDEIRO; BONILLA, 2018, n.p.).

Em 2005, o governo lançou o Programa de Inclusão Digital, que reuniu vários Ministérios, além de organizações não-governamentais, empresas privadas e públicas. Já no ano de 2009, foi criado o Comitê Gestor do Programa de Inclusão Digital, com o objetivo justamente de reforçar a iniciativa de 2005. Tais ações desencadearam os seguintes projetos e programas, no contexto da educação: Programa Gesac (ampliação), Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Proinfo (nova versão), Proinfo Integrado, Um Computador por Aluno, Banda Larga nas Escolas, dentre outros.

Os projetos e programas citados acima se desvincularam do Programa de Inclusão Digital, mas mantiveram a finalidade de distribuir computadores para as escolas públicas e montar laboratórios de informática. Outra informação relevante a respeito desses programas é que eles não priorizavam a inclusão de uma infraestrutura que possibilitasse uma conexão de banda larga. Além disso, a concepção de uma apropriação tecnológica, nesses projetos, estava baseada na utilização das tecnologias de forma instrumental, fato esse que não contribui para a emancipação dos estudantes em processos formativos, tendo em vista que permite somente uma apropriação limitada das tecnologias (CORDEIRO; BONILLA, 2018).

Nessa perspectiva, a inserção das tecnologias digitais no âmbito dos principais projetos e programas governamentais se concentram na disponibilização de máquinas e equipamentos, seguindo, portanto, uma lógica tecnocrática. Via de regra, não eram observados elementos fundamentais, como infraestrutura das escolas, conectividade ou até mesmo rede elétrica disponível. Os elementos ligados à formação docente para trabalhar na dinâmica do contexto digital, da constituição de comunidades de aprendizagem, de produção e compartilhamento de conteúdos também não são atendidos. Nesse sentido, Bonilla e Pretto (2020) questionam a tendência de as tecnologias valorizarem conteúdos pedagógicos definidos à margem do professor e do estudante.

Outro ponto de destaque refere-se à desarticulação dos programas, planos e projetos mencionados nas linhas acima, em termos das políticas públicas brasileiras como um todo, porém, particularmente, no que concerne à educação. Tais iniciativas refletem o que Cordeiro e Bonilla (2018, n.p.) chamam de “[...] uma esquizofrenia da máquina pública administrativa.” Quanto à formação docente, tal ação tem sido praticada de forma desarticulada e marcada por rupturas, pois cada programa e projeto propõe uma formação específica e limitada ao professor.

O tipo de formação praticado por esses programas e projetos fundamenta-se no uso do dispositivo como simples recurso técnico e não como elementos estruturantes dos projetos e processos educativos (CORDEIRO; BONILLA, 2018; BONILLA; PRETTO, 2000; DAMASCENO; BONILLA; PASSOS, 2012). Outro agravante para tais questões corresponde a uma desmesurada fragilidade, apontada pelos autores citados, seja no campo da continuidade, seja da expansão, o que pode ser observado a cada mudança de mandato. Nesse contexto, o uso da tecnologia objetiva simplesmente suprir mão de obra para o mercado de trabalho, sem refletir e questionar qual mercado de trabalho é possibilitado pela política econômica em questão. É interessante também notar que as políticas públicas identificadas nesta seção tinham o objetivo de ser inclusivas, mas sua finalidade era atender às questões do mercado, e não às necessidades didático-pedagógicas das escolas. Certamente, esse aspecto vai influenciar as questões didático-pedagógicas e de uso, por parte dos professores e dos estudantes.

Considerando o que foi abordado sobre as políticas públicas educacionais e o uso das tecnologias, verifica-se que as mesmas foram relegadas a um caráter instrumentalista, submetendo os docentes e discentes a uma visão extremamente limitadora, com modelos atribuídos a partir de cima e de fora. Tal situação desconsidera, portanto, a participação mais ativa no planejamento da implantação das TDICs, tanto dos professores quanto dos estudantes, por exemplo. Da mesma forma, percebe-se ainda uma lacuna no oferecimento de oportunidades, de maneira geral, para que haja condições no sentido de propor e desenvolver projetos próprios que usem as TDICs como componente formador e integrante de novos processos e novas relações.

3.2 O livro didático no contexto atual: caracterizando o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Como o livro do professor consiste em uma parte importante do livro didático, vale a pena observar algumas informações gerais relacionadas a este último. Ao se analisar o livro didático, é importante estar atento ao fato de que esse material é elaborado objetivando um tipo de público específico, geralmente as crianças e adolescentes, além dos professores. Por isso, a narrativa produzida ali atende às suas próprias necessidades, as quais estão relacionadas à educação e aos interesses do seu público-alvo. Ainda sobre o livro didático, é oportuno mencionar Lajolo:

[...] para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor. (LAJOLO, 1996, p. 4).

Numa observação sobre o livro didático, é igualmente relevante considerar que cada estudante pertence a um determinado contexto social, cultural e econômico. Assim, o processo de aprendizagem não acontece de forma linear, sinônima e nem isolada, mas se constitui num processo social ocorrente nas relações que os estudantes estabelecem nesse contexto (NASCIMENTO, 2014).

Antes de examinar os materiais didáticos, é importante tecer algumas considerações sobre uma das principais políticas públicas que norteiam o uso e a distribuição desse material: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Conforme o MEC, tal programa destina-se a

[...] avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (BRASIL, 2021).

Uma das políticas públicas mais antigas e que mais foi exitosa com relação ao livro didático é justamente o PNLD, iniciado em 1937, com outra designação, em virtude da criação do Instituto Nacional do Livro (INL), tendo em vista o Decreto-Lei nº 93. Esse programa prevê a aquisição e a distribuição gratuita de livros para os alunos da rede pública de ensino (SILVA; FONSECA, 2010). Ainda segundo os autores citados, desde o começo do século XXI, o PNLD exige para os anos iniciais

a inscrição, avaliação e aquisição de volumes para os componentes curriculares de História e Geografia, em conformidade com os PCNs.

Conforme Violin (2019), o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, foi o responsável pela unificação das ações de aquisição e de distribuição dos livros didáticos e literários, contempladas antes pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Logo, ocorreu também a ampliação das ações, “[...] mediante inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa, caso de obras pedagógicas, *softwares*, jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, de formação e destinados à gestão escolar, entre outros.” (VIOLIN, 2019, p. 121).

De acordo com o portal do MEC, a execução do PNLD é feita de maneira alternada. Os quatro segmentos da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano) – são atendidos em ciclos diferentes. Os segmentos que não foram atendidos em um determinado ciclo recebem livros, a título de complementação. A compra e a distribuição dos materiais e livros didáticos selecionados pelo MEC, no contexto da Secretaria de Educação Básica (SEB), ficam a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O FNDE é igualmente responsável pela logística do fornecimento e da redistribuição dos livros didáticos para as escolas públicas do país que realizaram o seu cadastro no Censo Escolar.

Ainda sobre o FNDE, esse órgão é também o responsável pela publicação, em forma de edital, dos parâmetros a que as editoras devem obedecer, para a submissão de seus materiais para participação no PNLD. Outro ponto essencial para este trabalho, acerca do edital, concerne ao foco na utilização do livro pelo professor, o que compete ressaltar a exigência dada ao livro do professor – geralmente encontrada nas obras direcionadas ao docente. Tal seção do livro didático aborda, além de pormenores e respostas de alguns exercícios, sugestões de trabalho ou complemento ao conteúdo do livro do aluno, assim como informações mais gerais do componente curricular. Em item particular, o documento delibera:

O Manual do Professor impresso não poderá ser apenas cópia do livro do estudante com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do estudante, bibliografia e referências, bem como sugestões de leituras e referenciais que contribuam para a formação e atualização do professor. (BRASIL, 2012, p. 2).

Conforme o excerto anterior, pode-se verificar o intento de que o livro do professor não se limite a conter as respostas das atividades. Dessa forma, o material em questão precisa exceder o papel de um simples material de consulta usado somente para preparação das aulas. O intuito é que o livro do professor auxilie também no processo de atualização docente, por meio da indicação de textos, livros e emprego das TDICs, somente para citar alguns exemplos.

Retomando a discussão sobre o livro didático, a respeito dos materiais distribuídos pelo MEC às escolas públicas de Educação Básica do país, as escolas são as responsáveis pela escolha dos materiais, desde que estejam inscritas no PNLD. Tais materiais também precisam ser aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo MEC, da qual participam Comissões Técnicas específicas, formadas por especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas, cuja validade obedecerá ao ciclo a que se referir o processo de avaliação.

Os livros didáticos distribuídos pelo FNDE são produzidos para que sejam utilizados por três anos consecutivos e beneficiem mais de um aluno. No caso do Ensino Fundamental, cada aluno tem direito a receber um exemplar dos componentes de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol). Tais livros são empregados mais de uma vez e precisam ser devolvidos ao final do ano, a fim de que possam ser usados por outros alunos, nos anos subsequentes. A exceção são os livros de alfabetização matemática e de alfabetização linguística (1º e 2º anos) e os de Língua Estrangeira (VIOLIN, 2019).

No ciclo do Ensino Médio, os livros de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Biologia, Física e Química também são reutilizáveis, precisando, assim, ser devolvidos ao final do ano letivo. Já os livros de Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), Filosofia e Sociologia são consumíveis, não sendo necessária a sua devolução. Sobre a importância do PNLD, ela se encontra no fato de a política pública ser capaz de potencializar a capacidade do livro de tornar-se indutor curricular da disciplina, considerando que auxilia na propagação do conhecimento escolar de História em escolas públicas de todo o Brasil.

Além desse programa, vários Estados também investem na produção e na distribuição de cadernos e livros didáticos, todos os anos (AMIEL, 2014). Esses manuais são os responsáveis por veicular uma gama diversificada de

conhecimentos valorizados, os quais constituem o currículo estabelecido, seja pela legislação, seja pela tradição, para o trabalho de formação escolar (ROCHA; REZNIK; MAGALHÃES, 2017).

No cenário brasileiro, as políticas para o livro didático se constituíram juntamente com as políticas que estruturaram a escola brasileira como um sistema, desde 1930. Como observado no capítulo anterior, onde se discorreu sobre a historicidade do ensino de História, o sistema escolar se transformou grandemente, assim como o público a que atende, no decorrer desse período. Dessa forma, quer no mesmo ritmo, quer em descompasso com a política nacional ou internacional, as políticas para o livro didático, de História inclusive, também sofreram as mais variadas transformações. Nessa informação está incluso o Manual do Professor, que apresenta diretrizes teórico-metodológicas de como ensinar (GIARETTA, 2018).

A relação instaurada com a utilização do livro didático promove sua identificação, além de estabelecer distinções entre ele e os outros modelos de livros. No entanto, para Bittencourt (2009), o livro didático não é um objeto cultural que pode ser facilmente definido, tendo em vista a sua complexidade, caracterizada pela interferência de vários sujeitos em sua elaboração e adoção. O livro didático constitui um dos componentes explícitos da cultura escolar, em face de sua identificação como portador dos saberes escolares.

3.2.1 O livro didático de História

Ao longo dos últimos anos, várias inovações aconteceram nos livros didáticos de História, como a introdução de noções discutidas pela historiografia há muito tempo, como, por exemplo, a história do cotidiano. Todavia, também se nota que uma grande parte dos textos ainda reproduz a menção aos mitos de fundação do país, aos nomes e aos tópicos consagrados. Geralmente, o conteúdo tradicional desses livros aparece com uma nova roupagem, revestido de chamadas inovações e com um *layout* considerado mais atrativo, porém, a análise do texto mostra a reprodução de um modelo que reforça justamente essa valorização dos nomes, datas e mitos fundacionais (FREITAS NETO, 2020).

Na realidade, os livros didáticos de História atuam como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se um elemento importante entre a consolidação de determinadas concepções de mundo e de história, conforme

ressalta Fonseca (2017). No entanto, Silva (2012) assinala que se estabelece relação cíclica entre a problemática condição da formação e do trabalho docente, de um lado, e a utilização acrítica do livro didático, de outro, como o parâmetro para o ensino de História. Nas próximas linhas, serão observadas algumas questões associadas especificamente ao livro didático de História, como, por exemplo, sua característica ideológica.

Segundo aponta Violin (2019), a escrita do livro didático

[...] constitui um gênero diferente do texto acadêmico, do texto literário e do texto jornalístico. Ao mesmo tempo, sua elaboração específica demanda a presença desse repertório de gêneros dos quais se diferencia. A escrita didática é operação que cria um ambiente com o texto base de outros autores, que envolve outros recursos e que obedece a movimentos posições voltadas para a criação de efeitos específicos. Trata-se, assim, de escrita polifônica, em diálogo com o repertório cultural, o que significa reconhecer que seus autores se indagam sobre possibilidades de uso pedagógico de certos filmes, obras literárias, imagens ou ditados populares, por exemplo.

Aprofundando um pouco mais, além dos autores se indagarem sobre possibilidades de uso pedagógico de alguns filmes, certamente esse questionamento também ocorre no que se refere à utilização das TDICs, com o objetivo de auxiliar o processo de apropriação dos conteúdos relacionados ao ensino de História.

Ao examinar especificamente o livro didático de História, Rocha, Reznik e Magalhães (2017) ponderam que esse material se encontra entre os mais visados pela crítica pública. A razão disso está ligada ao fato de que tal material elabora uma narrativa não apenas sobre o passado longínquo, mas também sobre o passado atual, que tende a “[...] repercutir de forma mais apaixonada e direta sobre nós.” (2017, p. 12). Sobre isso, a conclusão a que esses autores chegam é a de que os livros didáticos de história, justamente em virtude dos assuntos tratados, estão repletos de ideologia, por mais que se busque neles uma isenção ideológica.

Nas aulas de História, verifica-se a necessidade de se trabalhar diversos temas, em um curto período de tempo, por isso, o livro didático é visualizado, atualmente, como um importante recurso pedagógico para a apropriação dos conceitos previstos na legislação brasileira para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ao longo dos anos, o livro didático sofreu mudanças significativas, seja pela maneira expositiva dos conteúdos, seja por sua própria composição pelas editoras e seus autores, já que precisam atender a um público determinado pela demanda social e pela carga teórica que cada volume deve possuir.

Os livros didáticos de História possuem uma função educativa, por isso, narram a história, ressaltando informações, dados e temas que podem valorizar a sociedade na qual estão inseridos. Por outro lado, a escolha do que vai ser registrado nesse livro pode silenciar os aspectos que representariam descrédito para essa mesma sociedade. Além disso, a narrativa escolar do livro didático de História é, igualmente, portadora de uma memória social com valor formativo (ROCHA; REZNIK; MAGALHÃES, 2017). Para Rocha, os livros didáticos de história funcionam como “[...] repositórios, especialmente por meio de textos que constituem sua narrativa, de conhecimentos que se espera (socialmente) que sejam verdadeiros e úteis.” (ROCHA, 2009 *apud* ROCHA; REZNIK; MAGALHÃES, 2017, p. 20).

Relacionada ao ensino de História, tal observação não é divergente, pois o docente deve ter fundamento teórico e pedagógico para saber distinguir mudanças curriculares nos projetos político-pedagógicos e nas propostas de ensino. Ainda no que se refere à aprendizagem histórica, Schmidt e Cainelli (2010) enfatizam que o objetivo principal do ensino de História consiste em auxiliar o estudante a transformar as informações em conhecimento, apropriando-se das ideias históricas de maneira cada vez mais complexa e crítica, construindo, assim, o que os autores chamam de “literacia histórica” (2010, p. 110), isto é, quando o aluno desenvolve seu próprio processo de alfabetização significativa.

A ideia de ilustrar o passado é um risco real, ao se trabalhar temáticas históricas com as TDICs. A mobilização e a apropriação dos mais diversificados suportes narrativos sobre a História precisam ser processadas de forma cautelosa, de maneira a evitar o fetichismo do uso das tecnologias para o ensino de História. Ainda assim, é possível observar que os avanços tecnológicos possibilitam ampliar a produção e o alcance do conhecimento histórico, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem. No próximo tópico, serão analisados como e em que situações as TDICs são sugeridas no material de apoio ao professor, para o aprofundamento e enriquecimento das aulas de História.

3.3 Tecnologia e ensino de História: análise dos materiais de apoio ao professor nos livros didáticos

Conforme a extensa bibliografia existente, o livro didático tem sido um dos principais instrumentos de mediação, seleção e organização dos conhecimentos acadêmicos a serem ensinados nas salas de aula. Tal objeto tem recebido as mais diversas e aprofundadas análises, especialmente devido à alta demanda para sua utilização, e é fonte de pesquisas do dia a dia e do conhecimento escolar. Ademais, é responsável por mobilizar boa parcela do mercado editorial brasileiro e apresenta-se no cotidiano de professores e estudantes, exigindo iminente estudo sobre suas características e natureza (GIARETTA, 2018).

Antes de iniciar a discussão e a análise dos livros didáticos, é imperioso ressaltar que este trabalho não tem como objetivo desmerecer tais materiais. Pelo contrário, é uma crítica para que os próximos livros sejam repensados, de modo a trabalharem a apropriação das TDICs com o objetivo de tornar o aluno não um mero consumidor, mas crítico e produtor das tecnologias para a construção do seu próprio saber histórico. Ainda com respeito à importância de estudos acerca dos livros didáticos, Bittencourt (1997) sustenta a necessidade da realização de investigações que contemplem as particularidades do saber encontrado nos livros didáticos, vendo nestes um veículo para a transposição didática do saber acadêmico ao saber escolar, no decorrer do processo de explicitação curricular.

Com relação ao manual do professor, sua intenção é a de instrumentalizar o profissional para ensinar. Esse tipo de publicação, por si só, expõe inúmeras particularidades, as quais colaboram para fazer dele um artefato cultural, conforme a autora citada anteriormente. Ao se examinar o suplemento do professor, pode-se descobrir que práticas estão preconizadas e anunciadas, e como se dirigem ao docente. Todavia, é importante apontar que os resultados desses procedimentos são restritos e limitados, tendo em vista que o estudo do que vem a ser determinado pela escrita fornece uma visão insuficiente sobre os usos que são feitos do manual do professor. Como esta seção possui a pretensão de investigar de que maneira o manual para o professor referencia e aborda as TDICs, é fundamental lembrar que os indivíduos adaptam o sistema de objetos e de significados às próprias necessidades.

Antes de prosseguir na análise dos livros, apresentar-se-ão dados e informações necessárias para um melhor conhecimento do universo desta pesquisa. A cidade de Votuporanga se encontra no interior do estado de São Paulo, mais precisamente na região denominada Noroeste Paulista. Sua população está estimada pelo IBGE, no ano de 2012, em 96.106 pessoas. Ainda conforme esse censo, a taxa de escolarização da cidade é de 98,8%, o que consiste numa taxa considerável de acesso à escola²⁰. Aprofundando um pouco mais as informações sobre o universo escolar votuporanguense, no ano de 2020, o número de estudantes matriculados no Ensino Médio é de 3.404, divididos nas 16 escolas que atendem a esse público, na cidade.

Dentre as escolas que oferecem o EM, dez são públicas e as outras seis, de cunho particular. No caso das escolas públicas, uma delas é o Instituto Federal, o qual, dentre outras modalidades, oferece a opção de Ensino Médio Integrado ao Profissionalizante. A outra escola pública que também oferece essa possibilidade é a Escola Técnica conhecida popularmente como ETEC. Especificamente sobre as escolas particulares, duas delas terão os livros didáticos analisado neste trabalho: Serviço Social da Indústria (SESI) e Colégio Celtas.

Esses materiais foram escolhidos, por serem usados como recursos didático e pedagógico por professores que trabalham em escolas com perfis distintos, na cidade de Votuporanga, no Estado de São Paulo. O livro *História – Ciências Humanas - Ensino Médio – 1º ano* foi disponibilizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para atender à demanda das escolas estaduais, da maior rede pública de Educação do país. Conforme o *site* da Secretaria da Educação mencionada, 1,5 milhão de estudantes cursam o Ensino Médio, nas escolas estaduais.

Por sua vez, o material *Orientações didáticas do Movimento do Aprender – História: 1º ano Ensino Médio* atende aos professores e professoras da Rede Sesi – SP do Estado de São Paulo, cujos estudantes são principalmente filhos e filhas de pais ou mães que trabalham no setor industrial da cidade. Com relação à Rede Sesi, no Estado de São Paulo, sua presença está em 145 escolas, em 112 municípios do território paulista. Oferece as seguintes modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível

²⁰ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/votuporanga/panorama>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Médio e Educação de Jovens e Adultos. No total, são mais de 90 mil estudantes que utilizam material didático próprio, elaborado pelos profissionais da rede²¹. Em Votuporanga, a escola SESI possui 414 estudantes matriculados, no total, sendo que, destes, 97 cursaram o EM, em 2020, conforme pode ser observado no *site* QEdu²².

Sobre o livro *Conecte Live: História*, esse material é adotado por professores de uma escola particular da cidade de Votuporanga que recebe estudantes cujo poder aquisitivo é maior, se comparado às outras duas escolas já mencionadas. Na cidade, é popularmente conhecida como uma “escola para elite”, por trabalhar com um público de renda alta. Tal escola, que não faz parte de uma rede educacional, possui 118 estudantes matriculados no Ensino Médio, num universo em que 348 estudantes se encontravam matriculados na escola, no ano de 2020²³.

Os três livros referidos foram escolhidos justamente por serem usados em três escolas que atendem a públicos distintos. Embora o universo extraído para a realização deste trabalho seja o de atuação profissional e pessoal da autora, que mora na cidade de Votuporanga e trabalha na escola SESI da mesma cidade e de Fernandópolis, ele extrapola tal realidade. As escolas da Rede SESI estão presentes em cento e doze municípios; a rede estadual de Educação de São Paulo é a maior rede pública do país; e o livro *Conecte Live: História*, utilizado pela outra escola particular de Votuporanga, é um material cuja autoria é relativamente conhecida por professores de História. Portanto, este trabalho diz respeito à localidade da autora, mas aborda um tema bem mais amplo, trazendo consigo um universo de estudo também amplo – os livros didáticos.

Com relação à metodologia, nesta pesquisa de cunho documental e abordagem qualitativa, os manuais do professor dos três livros foram lidos e analisados. Sobre isso, Bicudo discorre que (2004, p. 104) “[...] o qualitativo engloba a ideia do subjetivo, passível de expor sensações e opiniões. O significado atribuído a essa concepção de pesquisa também engloba noções a respeito de percepções de diferenças e semelhanças de aspectos comparáveis.” Certamente, cada professor utiliza o livro didático e suas orientações ao docente de forma particular, à

²¹ Disponível em: <https://www.sesisp.org.br/educacao/rede-escolar-sesi-sp>. Acesso em: 10 jan. 2022.

²² Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/35419667-sesi-435-centro-educacional>. Acesso em: 10 jan. 2022.

²³ Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/35159585-colegio-celtas-de-votuporanga>. Acesso em: 10 jan. 2022.

sua maneira. Analogamente, em cada aula de História, cada aluno vivencia uma experiência própria e particular a respeito do modo como o professor trabalha esse mesmo livro didático. Todavia, é importante salientar que a análise efetuada neste trabalho estuda o discurso que está registrado no livro didático, especificamente no livro do professor, ou seja, o foco deste trabalho está nas palavras do emissor. Nesse aspecto, *grosso modo*, o objeto de estudo consiste em identificar como esses livros didáticos apresentam as TDICs para o professor de História.

A coleta de dados foi feita por meio de um levantamento de quantas e quais tipos de referências tais materiais revelaram, no que se concerne ao emprego das TDICs, no cotidiano das aulas de História. Fizeram parte desse levantamento sugestões de *sites* de estudo, como, por exemplo, Aventuras na História, visitas virtuais a museus, *sites* contendo questões de vestibulares ou ENEM, vídeos no *site* do Youtube etc. O objetivo foi analisar livros do professor que são utilizados para atender a públicos diferentes, tendo-se, assim, um olhar mais diferenciado sobre a forma com que esses livros indicam a aplicação das TDICs e quais objetivos pedagógicos estão demonstrados, nessa referência.

No caso das menções às TDICs, ao analisá-las, foi considerada a proposta da BNCC para a inserção das tecnologias no contexto escolar, conforme observado nas Competências 4 e 5 desse documento (BRASIL, 2018, p. 09). Outra informação relevante diz respeito à relação desses materiais com a BNCC: no caso dos livros *História e Orientações didáticas do Movimento do Aprender – História: 1º ano Ensino Médio*, eles estão de acordo com a legislação da BNCC. Já o material *História – Ciências Humanas - Ensino Médio – 1º ano* não está em conformidade ainda com a BNCC, por ser (até aqui) a última edição. Ainda com relação a esse último livro, ele está sendo reformulado para atender à proposta da BNCC, que por sua vez, limita-se à abordar a tecnologia superficialmente.

A fim de examinar a maneira pela qual esses materiais aludem à utilização das tecnologias, no contexto das aulas de História, em primeiro lugar, foi feito um levantamento de todas as menções com que a seção direcionada às orientações pedagógicas se referiu às TDICs. Dessa forma, foram levantadas e agrupadas numa mesma variável todas as sugestões de acesso a *sites* para pesquisa, de acesso a vídeos no Youtube para complementação de assuntos trabalhados nas aulas, de acesso a textos, artigos e livros na modalidade virtual, além de visitas a museus e patrimônios históricos de forma *on-line*. Esse ajuntamento foi realizado, tendo-se em

vista que, nesse tipo de atividade, o aluno não produz o conteúdo *on-line*, mas lê, analisa e visualiza o que já foi produzido.

Por fim, categorizaram-se as sugestões em dois grupos. No primeiro grupo, estão inseridas aquelas que somente apresentam um conhecimento já disponível, enquanto, no segundo grupo, encontram-se as sugestões que estimulam o estudante a produzir o conhecimento histórico, ultrapassando o contexto de consumidor, apenas. Para alcançar esse objetivo, adotaram-se as palavras empregadas por Tortajada e Peláez (1997, apud KENSKI, 2003), para identificar as funções das TDICs como indicadores do papel do emprego dessas tecnologias nos livros didáticos analisados, a saber: “obter”, “reproduzir” e “transformar” (1997, p. 207, apud KENSKI, 2003, p. 6).

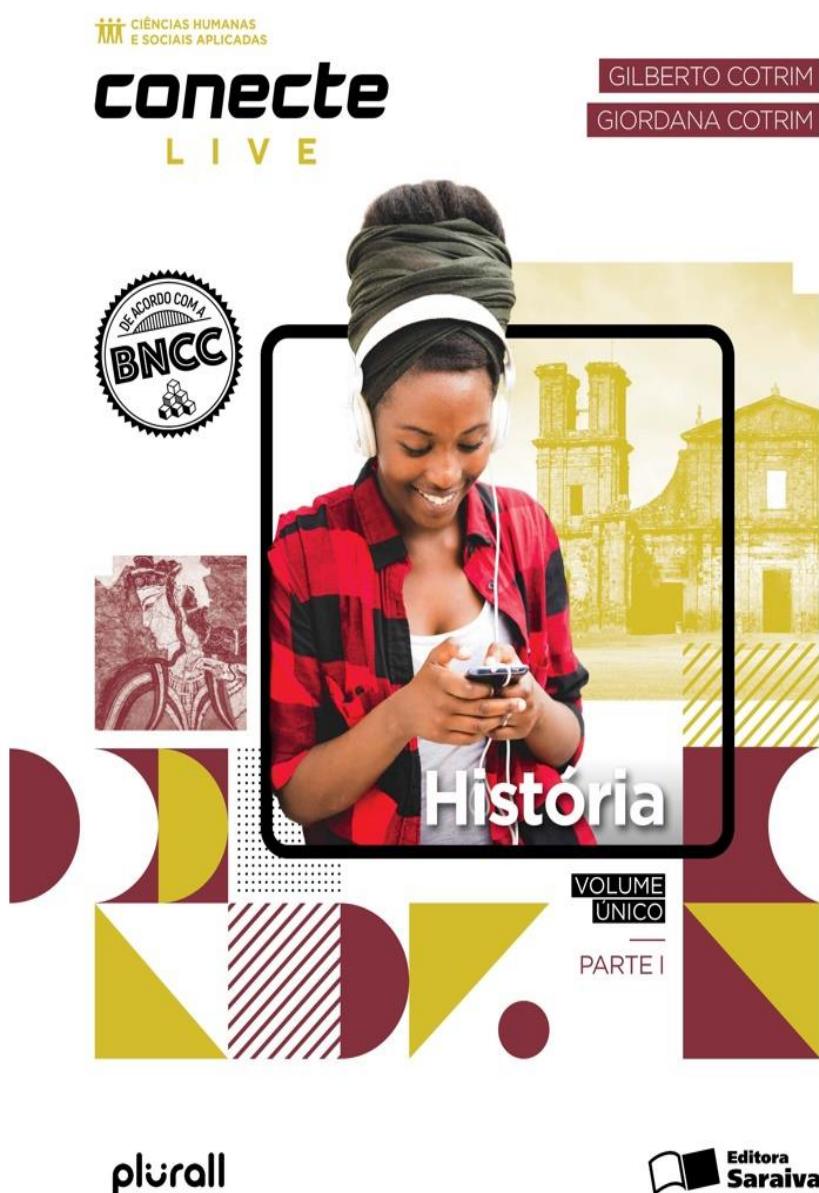
Nos quadros em que as sugestões estão identificadas, uma terceira coluna indicará sua função. Quanto às ações “obter” e “reproduzir”, estão relacionadas a uma atitude mais passiva, da parte do discente. Nesse caso, ele irá ler um artigo disponibilizado pela internet ou visitar virtualmente algum museu, por exemplo. Com referência à ação “reproduzir”, foram englobadas nessa categoria todas as propostas que envolvam uma atitude mais prática do estudante, mas ainda considerando um conhecimento já produzido, como a realização de provas ou simulados disponibilizados na rede. No que concerne à ação de “transformar”, foi utilizado esse termo para caracterizar as propostas nas quais o estudante é motivado a usar o conhecimento histórico proposto, para tornar-se, também, um participante ativo na produção do conhecimento histórico consciente, crítico, que ultrapassa os limites da sala de aula.

Da mesma maneira, foi pensado nesse agrupamento, pelo fato de, no livro didático, ser oferecido como uma sugestão para o docente, com o objetivo de que ele a insira em seu planejamento das aulas de História. Para facilitar a visualização e a compreensão elaboraram-se três quadros, que mostram as referências que os três livros fizeram às TDICs. Somente um dos livros didáticos estudados (COTRIM; COTRIM, 2020) propôs uma atividade relacionada às TDICs, na qual o aluno não deve se restringir a mero consumidor de conteúdo digital, situação essa que será aprofundada mais adiante.

Antes de apresentar os dados analisados e as conclusões advindas dessa análise, é necessário caracterizar os três livros didáticos. O primeiro livro didático estudado foi *História*, de Cotrim e Cotrim (2020), cuja capa se encontra-se retratada

na Figura 2. Pelo fato de ser um volume único, possui conteúdos trabalhados no decorrer dos três anos do Ensino Médio. Com relação a esse material, sua edição data do ano de 2020, sendo, portanto, um livro elaborado após a homologação da BNCC.

Figura 2 – Capa do livro didático *História: Conecte Live* (2020)



Fonte: História (COTRIM; COTRIM, 2020).

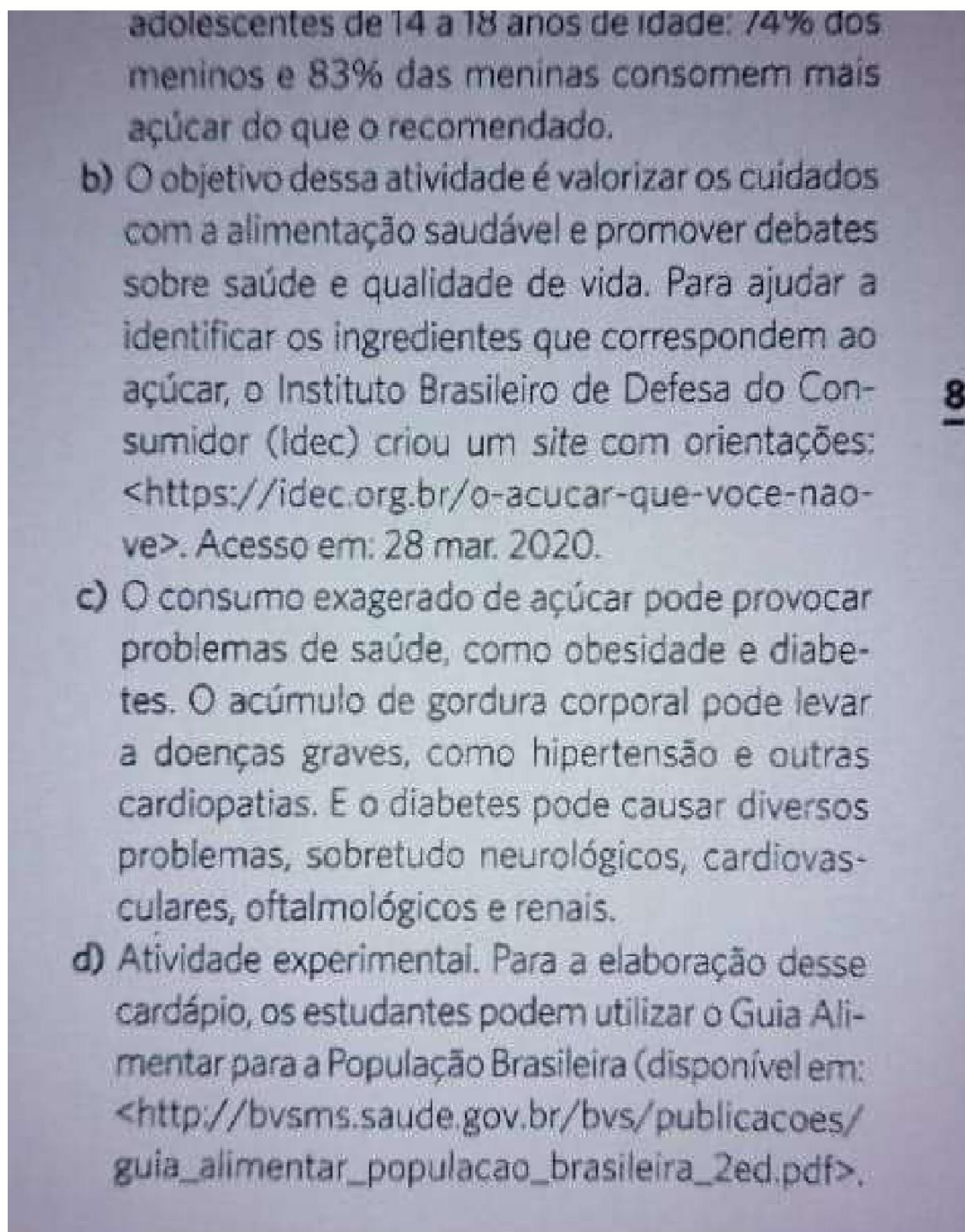
Com relação à proposta pedagógica e apresentação desse material, sua sinopse, disponível no *site* da Editora Saraiva, encontra-se da seguinte maneira:

Obra disciplinar de transição para o Novo Ensino Médio que pretende atender às competências e habilidades de Ciências Sociais Humanas e Aplicadas da BNCC. Organizada em 36 capítulos distribuídos em 12 unidades, a obra possibilita ao professor manejar diferentes arranjos curriculares ao longo de Ensino Médio, por meio de textos de teoria que abordam os principais temas da história mundial e do Brasil, respaldado por imagens, mapas e textos de terceiros. Seções e boxes permitem ao aluno aprofundar, desenvolver, verificar e fixar os assuntos trabalhados ao longo dos capítulos, bem como mobilizar seus conhecimentos prévios em questões apresentadas nas aberturas de unidade.²⁴ (EDITORA SARAIVA, 2021).

O material de apoio pedagógico e didático ao professor é denominado *Orientações didáticas* e está disposto no final do livro, após toda a parte direcionada ao estudante. Na Figura 3, é possível observar uma página desse material.

²⁴ Disponível em: <https://educacaobasica.editorasaraiva.com.br/obras-e-solucoes/obra/conecte-live-historia-vu/?ajax=true&theme=novo-conecte>. Acesso em: 15 jan. 2022.

Figura 3 – Indicação das orientações didáticas ao professor no livro didático *História: Conecte Live* (2020)



Fonte: *História* (COTRIM; COTRIM, 2020, p. 54).

Foi justamente nessa última seção que o levantamento de dados e informações se efetivou, chegando-se à totalidade de 37 menções que sugerem alguma utilização das TDICs nas aulas de História. No Quadro 1, é possível visualizar especificamente quais são as indicações com relação às TDICs sugeridas ao docente, além da página na qual tal informação se encontra e a caracterização dessa sugestão. Com respeito às sugestões, também foi identificado se o objetivo é a leitura, a pesquisa, a visita virtual, dentre outras informações.

Além disso, nesse material, constatou-se uma variedade de recursos tecnológicos propostos, contudo, sempre no sentido de complementar o desenvolvimento do que fora solicitado no livro do aluno. Dessa maneira, as TDICs são mencionadas como um complemento para o que está sugerido no material, e não como um recurso de construção do conhecimento histórico. Ademais, esse material não aborda a importância da formação tecnológica para o professor. São sugeridas as leituras de textos, artigos e visitas virtuais a museus, todavia, ainda existe uma ausência quanto ao uso de alguns recursos, como os *softwares*. Por fim, encontram-se, no quadro denominado de Quadro 1, as indicações dos *sites* propostos pelo livro.

Quadro 1 – Páginas, identificação e caracterização das sugestões que remetem às TDICs

Página	Sugestões	Caracterização
09	Explicação para utilização da seção do livro do aluno que indica <i>sites</i> .	Obter.
12	Tópico intitulado “Internet” – reforça a importância de os alunos filtrarem os conteúdos acessados e estudados.	Obter.
19	Menção às TDICs para correção de exercícios.	Obter.
40	Acessar o texto de Charles de La Roncière para leitura <i>on-line</i> .	Obter.
40	Indicação de <i>sites</i> para pesquisa (www.camara.leg.br) e de vídeo para ser visualizado no <i>Youtube</i> .	Obter.
49	Apresentação geral de um projeto a ser realizado junto ao docente de Língua Portuguesa no ambiente das TDICs.	Transformar.
51	Indicação de <i>site</i> para pesquisa sobre o Trabalho das Mulheres. <i>Site</i> : Fundação Carlos Chagas	Obter.
54	Indicação de <i>site</i> para pesquisa sobre os ingredientes que compõem o açúcar, para pesquisa sobre alimentação saudável. <i>Site</i> : Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor.	Obter.
57	Visita virtual ao museu do IPHAN para realização de atividade.	Obter.
61	Indicação de <i>site</i> (<i>Enciclopedia Britânica Escola</i>) para leitura do verbete “energia alternativa”.	Obter.
64	Indicação de <i>sites</i> (Programa Aprendiz Legal, Lei da Aprendizagem, Unicef Brasil, Organização Internacional do Trabalho no Brasil) para pesquisa e leitura sobre trabalho infantil.	Obter.
65	Indicação de <i>site</i> (Planalto Federal - Constituição Federal de 1988) para pesquisa sobre liberdade civil.	Obter.
66	Indicação de <i>site</i> (<i>Jornal Nexa</i>) para leitura sobre o feminismo no século XXI.	Obter.
66	Indicação de <i>site</i> (IBGE) para pesquisa de dados sobre o trabalho	Obter.

	feminino.	
70	Indicação de <i>site</i> (Transparência Brasil) para pesquisa sobre a Lei de Ficha Limpa.	Obter.
71	Indicação de <i>site</i> (Instituto Socioambiental – ISA) para pesquisa sobre a questão indígena no Brasil.	Obter.
73	Indicação de <i>site</i> (Supremo Tribunal de Justiça) para leitura sobre a maioria civil.	Obter.
75	Indicação de <i>site</i> (Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior e Serviços) para pesquisa sobre a balança comercial brasileira.	Obter.
79	Menção da tecnologia na resposta do exercício.	
83	Indicação de <i>site</i> (IBGE) para leitura a respeito da estatística de gêneros no contexto da participação feminina na área da pesquisa científica.	Obter.
84	Indicação de <i>site</i> (<i>Jornal do Brasil - El país</i>) para leitura sobre as consequências do consumismo.	Obter.
85	Indicação de <i>sites</i> (<i>O Globo, e-Farsas, Boatos</i>) para leitura sobre as consequências das <i>Fake News</i> .	Obter.
86	Visita virtual ao Museu Anne Frank, para realização de atividade.	Obter.
90	Indicação de <i>site</i> (Planalto Federal) para leitura do Estatuto das Cidades.	Obter.
90	Indicação de <i>site</i> (Sociedade Brasileira de Pediatria) para leitura de artigo sobre o perigo do movimento antivacina.	Obter.
92	Indicação de <i>site</i> para pesquisa (Ministério do Trabalho) sobre os benefícios alcançados pelos trabalhadores, como a Carteira de Trabalho, por exemplo.	Obter.
92	Indicação de <i>site</i> (Câmara Federal) para leitura de artigo sobre a Reforma Trabalhista.	Obter.
94	Indicação de <i>site</i> (<i>Enciclopedia Britânica Escola</i>) para leitura do verbete sobre Cuba.	
96	Indicação de <i>site</i> (IBGE) para pesquisa sobre a produção cultural brasileira.	Obter.
96	Indicação de <i>site</i> (Instituto Benjamin Constant, TV Ines, Dicionário de Libras) para pesquisa sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).	Obter.
98	Indicação de pesquisa sobre as ideias de Greta Thunberg.	Obter.
98	Menção às redes sociais e sua importância para a pesquisa.	Obter.
98	Indicação de <i>sites</i> (<i>Greenpeace Brasil, Fridays for future Brasil</i>) para pesquisa sobre a questão ambiental e as mudanças climáticas.	Obter.
98	Indicação de acesso a perfis nas redes sociais (@engajamundo, @familiaspeloclima, @imagine2030) para pesquisa sobre o tema anterior.	Obter.
101	Indicação de <i>site</i> (Câmara Legislativa) para pesquisa sobre discursos de Getúlio Vargas.	Obter.
104	Indicação de <i>site</i> (IBGE) para pesquisa sobre o desemprego e o trabalho informal.	Obter.

Fonte: Elaborado pela autora

Ainda referente ao livro de Cotrim e Cotrim (2020), foi encontrada uma atividade diferenciada que envolve as tecnologias: por meio da visualização do documentário *Terra para Rose* (de 1987), a orientação pedagógica sugere ao professor formar os alunos “[...] para o uso construtivo da tecnologia no mundo contemporâneo.” (COTRIM; COTRIM, 2020, p. 49). Conforme os autores mencionados, tal orientação tem o objetivo de incentivar o professor de História a promover com seus alunos do 1º ano do EM ambientes pedagógicos

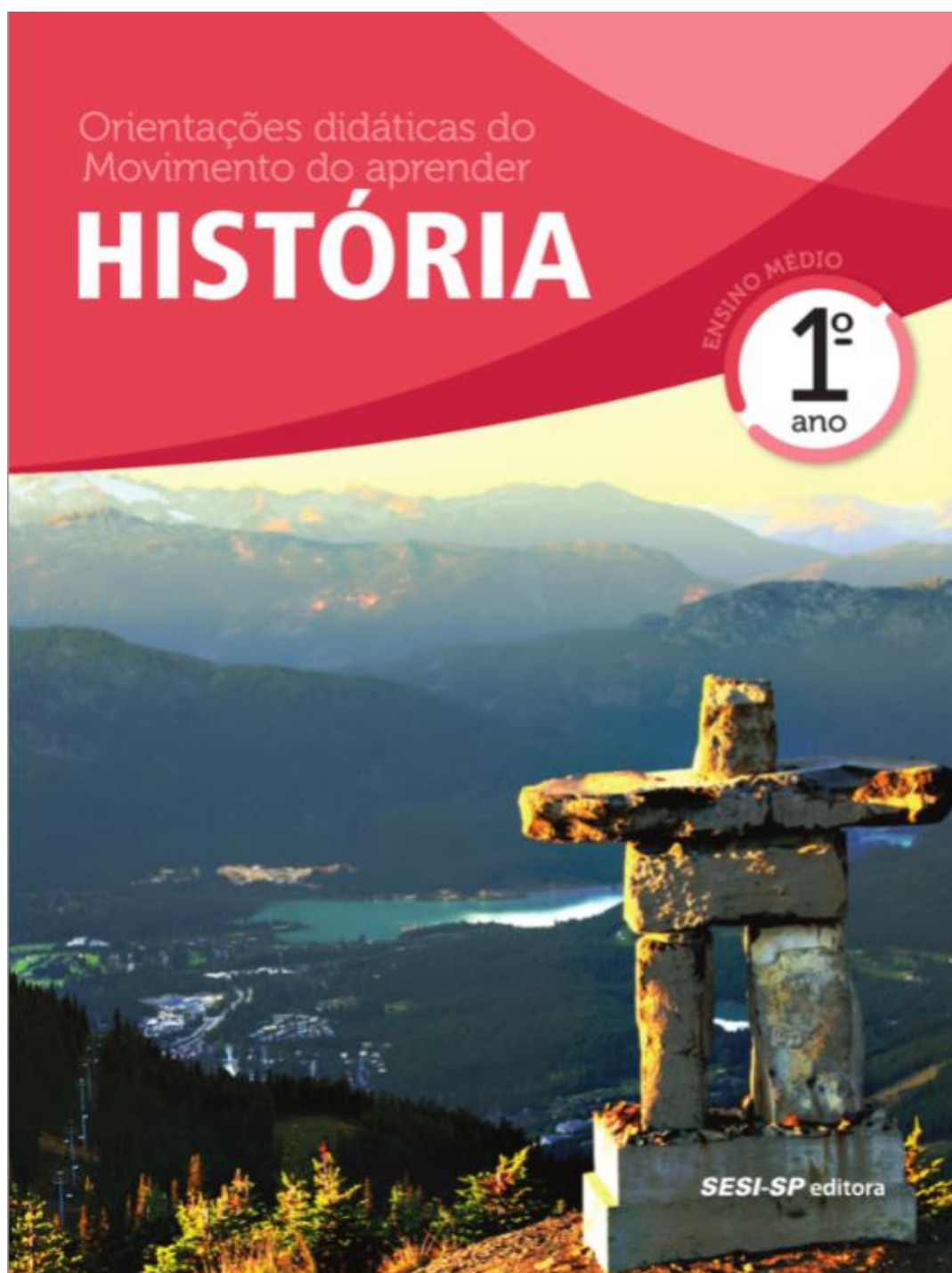
supervisionados, para que eles possam [...] “criar e compartilhar conteúdo referente ao projeto na internet de modo crítico e consciente.” (2020, p. 49).

Como pode ser observado, nesse caso, é considerada a importância de o aluno não ser um simples consumidor dos conteúdos digitais disponibilizados pelas TDICs, mas que o estudante se relacione “[...] com tais artefatos e, dessa forma, desenvolvesse gradativamente as estruturas cognitivas necessárias ao uso social dessas tecnologias.” (MILL, 2013, p. 51). Entretanto, uma limitação percebida nessa proposta de atividade é a sua falta de profundidade, já que as orientações não norteiam de que maneira o professor pode incentivar os seus estudantes na criação e no compartilhamento do projeto que está sendo mencionado no material em questão. A proposta é que a ação seja realizada de maneira conjunta ao professor de Língua Portuguesa.

Assim, uma das conclusões a que se chega com essa análise é a de que esse material se apropria das TDICs, sugerindo ao professor material digital que contenha alguma relação com o assunto proposto, o que está em conformidade à proposta inicial da BNCC, ainda que tal relação não possibilite uma ruptura da utilização das TDICs na perspectiva do estudante ser um mero consumidor de informações. Aqui, cabe mencionar o quanto a BNCC é controversa tendo em vista que, em sua própria indicação de suas competências, a Base Nacional carece de aprofundamento sobre como tornar o aluno não consumidor de conteúdo *on-line*, fator fundamental para que o estudante utilize a criatividade e o senso crítico no desenvolvimento do saber histórico.

O segundo livro analisado foi *Orientações didáticas do Movimento do Aprender – História: 1º ano Ensino Médio*, utilizado pela rede SESI-SP, cuja capa pode ser vista na Figura 4. Assim como o livro estudado anteriormente, esse material foi elaborado tendo em vista as competências e habilidades registradas na BNCC, ainda que a própria Base Nacional Comum Curricular mencione a tecnologia de forma superficial.

Figura 4 – Capa do livro didático *Orientações didáticas do Movimento do Aprender – História: 1º ano Ensino Médio* (2020)



Fonte: SESI – SP (2020)

No que concerne à apresentação do livro, é interessante citar as próprias palavras usadas nesse material:

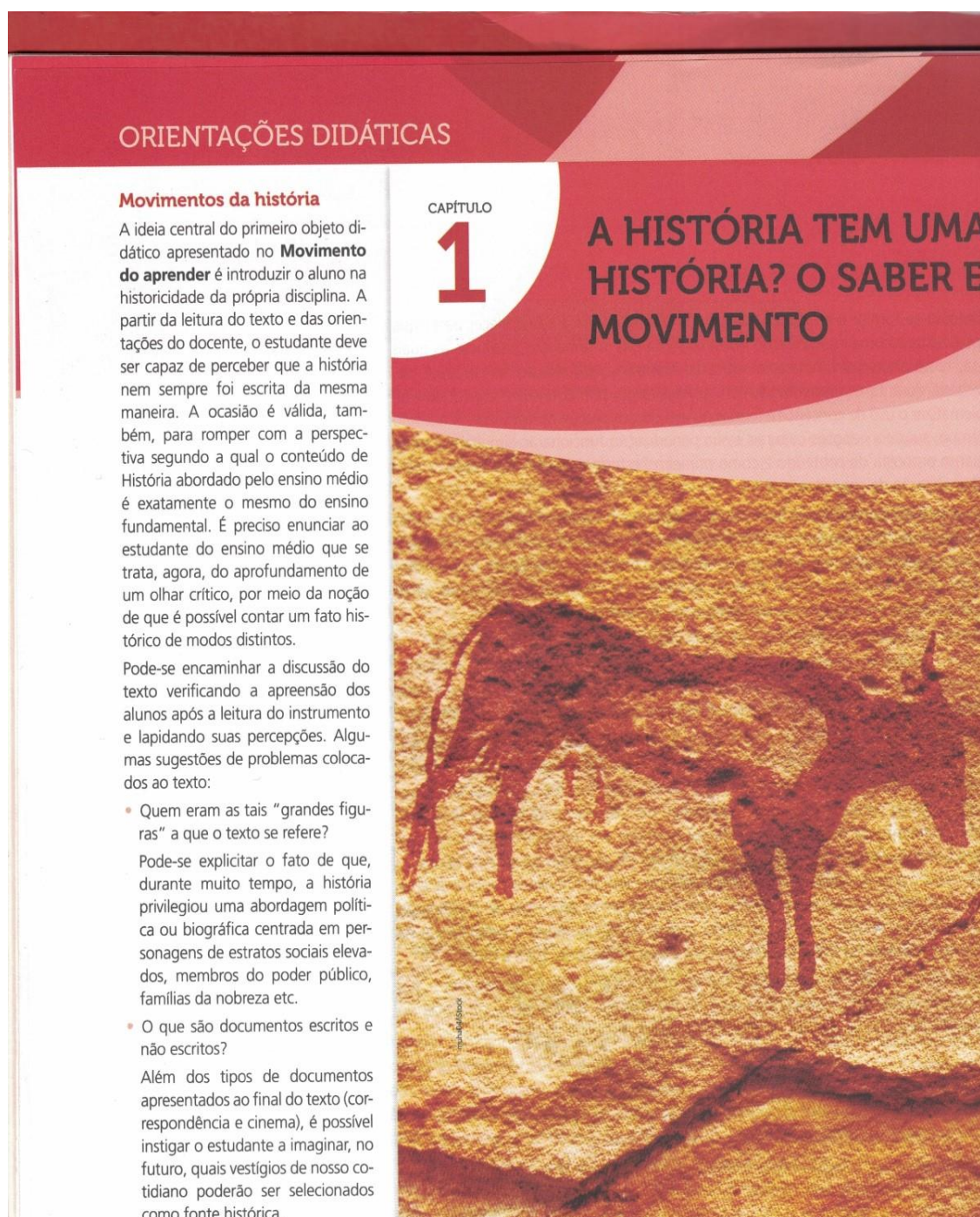
[...] esta coleção foi estruturada tendo em vista a afirmação da autonomia, da criatividade, da autoria e da criticidade de estudantes e professores, dando espaço ao desenvolvimento de abordagens educacionais inovadoras e à adequação de seus conteúdos às particularidades, ao contexto social de cada escola e à trajetória profissional de cada docente.

Nesse sentido, considera-se o material didático um recurso a mais para contribuir com a ação docente, pois é no olhar atento e na busca constante de levar o estudante ao aprimoramento de saberes que você, professor, selecionará o instrumento mais apropriado à sua proposta didática.

Neste material didático, os saberes, experiências e representações dos estudantes são considerados elementos fundamentais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Assim, o professor é também autor: decide os capítulos e atividades que serão base para os estudos, realizando a curadoria dos objetos de conhecimento com o objetivo de contemplar as expectativas de ensino e aprendizagem de modo a atender às demandas e aos desafios da contemporaneidade. (SESI, 2020, n.p.).

Observa-se que, nessa apresentação, o livro didático se coloca como um recurso a mais, e não como o único instrumento que deve ser utilizado pelo professor de História. Outra informação relevante sobre a parte de *Orientações Didáticas* diz respeito à seção de apoio e sugestões ao docente. O livro de Cotrim e Cotrim (2020) tem uma seção específica de orientações didáticas, no final; já no caso desse material da Rede SESI-SP, as orientações direcionadas aos docentes se encontram em volta do material referente à parte do aluno, alinhadas à direita, à esquerda ou abaixo das informações para os discentes, conforme se nota nas Figuras 5 e 6. Essa organização auxilia o professor em sua localização dos temas a serem trabalhados e das orientações didáticas, além de facilitar-lhe o estabelecimento de uma relação entre o que está sendo direcionado aos alunos, em seus próprios livros, e as orientações para os docentes.

Figura 5 – Indicação das orientações didáticas em volta do material referente à seção do aluno no livro *Orientações didáticas do Movimento do Aprender – História: 1º ano Ensino Médio* (2020)



Fonte: SESI – SP (2020, p. 22).

Figura 6 – Indicação das orientações didáticas em volta do material referente à seção do aluno no livro *Orientações didáticas do Movimento do Aprender – História: 1º ano Ensino Médio* (2020)

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

O que são fontes históricas?

Pretende-se consolidar a ideia de fonte histórica e permitir ao estudante um contato com os tipos diversos de material abordados pelo historiador em suas pesquisas. Entre os conceitos a serem discutidos está o de **documento oficial**, presente na historiografia do século XIX, realizada com documentos, majoritariamente escritos, produzidos no âmbito do poder estatal e que, contando com a chancela do poder público, eram vistos como legítimos representantes da “verdade histórica”.

Outro tema que poderá ser objeto de discussão em sala de aula é o **olhar do historiador**, o ato de transformar um vestígio em fonte histórica. A escolha de uma fonte, em detrimento de outras, é diretamente dependente do problema que o historiador formulou, por isso a disparidade de objetos que se prestam à função de fonte histórica.



Filmagem do documentário *Subterrâneos do futebol*, dirigido por Maurice Capovilla em 1965. No século XX, a história passa a utilizar novos tipos de documentos, como a fotografia e o cinema.

O que são fontes históricas?

Chamam-se **fontes históricas** os vestígios do passado transformados em pistas e evidências que vão guiar a investigação dos historiadores. Se até o século XIX a maioria dos documentos utilizados eram escritos e tinham caráter oficial – documentos produzidos por pessoas ou entidades vinculadas ao Estado –, a reformulação no modo de se pensar a história levou a uma ampliação das fontes consideradas em sua análise.

Mas, afinal, qual o traço comum que permite chamar de fontes para o conhecimento histórico coisas tão díspares como uma estátua grega do século V a.C., uma máscara, uma carta do Marquês de Pombal, um concerto de Mozart, uma película cinematográfica, um artigo de jornal sobre os perigos do desmatamento, uma entrevista com um trabalhador em greve, uma fotografia e uma telenovela? A resposta está no interesse do historiador em inquirir o que essas coisas revelam sobre as sociedades às quais elas pertencem e na criação de uma narrativa explicativa sobre o resultado de suas análises. Por essa razão, denominamos de história uma série de acontecimentos e a **historiografia** a narração desses acontecimentos.

Fonte: JANOTTI, Maria de Lourdes. O livro *Fontes históricas como fonte*. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2008.

322
História • Movimento do aprender

Fonte: SESI-SP (2020, p. 25).

O levantamento de dados e de informações relacionadas à apropriação das TDICs foi realizado justamente nas partes direcionadas ao professor. Todas as menções às TDICs foram destacadas e selecionadas, chegando-se ao total de 40, o que se aproxima ao número levantado no livro de Cotrim e Cotrim – 37. No Quadro 2, encontra-se especificado em que páginas e quais foram as sugestões de utilização das TDICs apresentadas ao professor, nesse material, além da caracterização dessa sugestão. Concernente às sugestões, também foram identificadas se o objetivo é leitura, pesquisa, visita virtual, dentre outras informações. Outra informação relevante enfatizada são as indicações dos *sites* propostos pelo livro do professor.

Quadro 2 – Páginas, identificação e caracterização das sugestões que remetem às TDICs.

Página	Sugestões	Caracterização
29	Menção à importância dos alunos reconhecerem uma <i>Fake News</i> .	
33	Indicação de <i>sites</i> de universidades com materiais disponíveis para o estudo do professor.	Obter.
38	Menção às TDICs, de forma geral, como recurso importante para o aprendizado histórico.	
43	Utilização do laboratório de informática para acessar <i>sites</i> de pesquisa.	
45	Indicação de <i>site</i> (<i>Maleta da Democracia</i>) para leitura do artigo “Democracia é o regime em que o poder é do povo”, de autoria de Renato Janine.	Obter.
47	Indicação de <i>site</i> (<i>Brasil de fato</i>) para leitura de texto sobre a situação política atual de Ruanda.	Obter.
57	Acesso a <i>site</i> de Universidades para responder a questões de vestibulares e/ou do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).	Reproduzir.
61	Idem.	Reproduzir.
63	Idem.	Reproduzir.
65	Idem.	Reproduzir.
78	Indicação de <i>site</i> (<i>Revista Galileu</i>) para leitura do texto “10 brasileiros que vão te fazer acreditar na ciência nacional”.	Obter.
82	Acesso a <i>sites</i> de Universidades para responder a questões de vestibulares e/ou do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).	Reproduzir.
85	Indicação de <i>site</i> (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG) para leitura de artigo que analisa o poema “Cocanha”.	Obter.
89	Indicação de <i>site</i> (<i>Scielo</i>) para leitura de artigo de autoria da filósofa Marilena Chauí sobre o Renascimento.	Obter.

90	Indicação de <i>site</i> (<i>Revista Aventuras na História</i>) para leitura de artigo sobre Galileu Galilei e Giordano Bruno.	Obter.
106	Acesso a <i>sites</i> de Universidades para responder a questões de vestibulares e/ou do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).	Reproduzir.
108	Idem.	Reproduzir.
115	Indicação de <i>site</i> (<i>Revista de História da Biblioteca Nacional</i>) para leitura de vários textos que abordam o tema relacionado à chegada dos europeus à América.	Obter.
126	Indicação de <i>site</i> (Biblioteca Digital – Fundação Getúlio Vargas) para leitura de artigo de Lucia Lippi Oliveira sobre as comemorações dos 500 anos do “Descobrimento” do Brasil.	Obter.
128	Indicação de <i>site</i> (Socioambiental.org) para leitura de entrevista de Ailton Krenak.	Obter.
128	Indicação de pesquisa na Internet sobre lideranças indígenas atuais.	Obter.
132	Indicação de <i>site</i> (<i>Dicionário Tupi-Guarani</i>) para pesquisa sobre as tribos indígenas que existiam no Brasil em 1500.	Obter.
132	Indicação de visita virtual ao Museu do Índio para pesquisa sobre as tribos indígenas que existiam no Brasil em 1500.	Obter.
143	Indicação de <i>site</i> (Socioambiental.org) para leitura de entrevista de Ailton Krenak.	Obter.
156	Indicação de <i>site</i> (Arquivo Nacional da Torre do Tombo) para visualização de mapas que registraram o Tratado de Tordesilhas.	Obter.
158	Indicação do documentário “Serras da desordem”, do diretor italiano Andrea Tonacchi, disponível no <i>Youtube</i> , para visualização dos estudantes.	Obter.
200	Indicação de <i>site</i> (Universidade de Coimbra) para visualização de fonte histórica: Ordenações Filipinas, que consiste em um documento oficial.	Obter.
201	Indicação de <i>site</i> (Domínio Público) para leitura da obra “Mensagem”, de autoria de Fernando Pessoa.	Obter.
221	Indicação de <i>site</i> (<i>Revista de História da Biblioteca Nacional</i>) para leitura da edição 99, que aborda as rebeliões no período colonial.	Obter.
229	Indicação de <i>site</i> (<i>O Estado de S. Paulo</i>) para leitura de artigo referente ao racismo.	Obter.
230	Indicação de <i>site</i> (Planalto.gov) para leitura do Marco Civil da Internet.	Obter.
231	Indicação de <i>site</i> (Itaucultural) para leitura de análise sobre o livro <i>Sobrevivendo no inferno</i> , de autoria da banda brasileira Racionais.	Obter.
233	Indicação de <i>site</i> (Babel Hathitrust.org) para visualização de imagens de africanos escravizados no Brasil, como, por exemplo, Anastácia.	Obter.
243	Indicação de <i>site</i> (Cemitério da Santa Casa da Misericórdia no Rio de Janeiro) para pesquisa sobre cemitérios de africanos, no período	Obter.

	colonial brasileiro.	
248	Indicação de <i>site</i> (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN) para visualização do certificado que estabeleceu o Ofício das Baianas de Acarajé como patrimônio histórico imaterial.	Obter.
248	Indicação de <i>site</i> (TV Brasil) para visualização de documentário “A história da Capoeira”.	Obter.
251	Indicação de <i>site</i> (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP) para leitura de dissertação de mestrado sobre o <i>apartheid</i> .	Obter.
301	Indicação de <i>site</i> (Canto dos clássicos) para leitura do texto “20 filmes que são considerados os pais da ficção científica”.	Obter.
310	Indicação de <i>site</i> (<i>Enciclopedia Itaú Cultural</i>) para leitura da biografia do cantor Martinho da Vila.	Obter.
323	Indicação de <i>site</i> (UNIVESP TV Brasil) para visualização de aulas sobre a história do Brasil Colonial.	Obter.

Fonte: Elaborado pela autora.

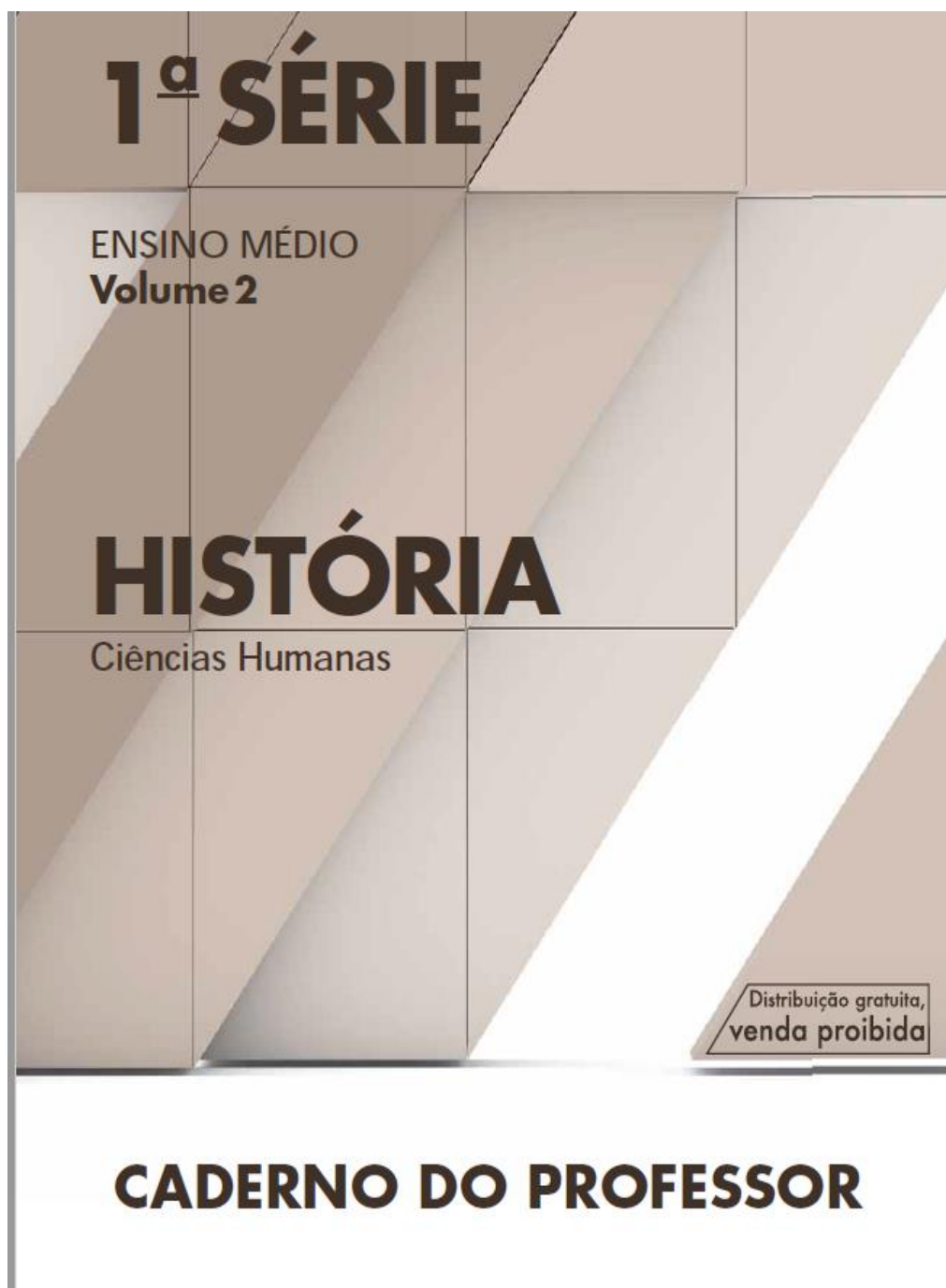
Analizando-se o quadro, conclui-se que esse material possui considerável número de sugestões para a utilização das tecnologias. Todavia, da mesma forma que no livro *História*, essas sugestões enfatizam somente o consumo dos conteúdos digitais, por parte dos alunos, e não a produção. É bem verdade que uma das funções do professor, no período atual, é incentivar seus estudantes a colocarem em prática a autonomia e a criticidade, e isso é observado quando o docente sugere *sites* com conteúdos enriquecedores para o aprendizado. Contudo, também é necessário que o estudante se aproprie da tecnologia, com o objetivo de produzir conteúdos críticos, autônomos, criativos e autorais, ainda que, na BNCC, a maneira de colocar tal ação em prática não esteja aprofundada e que o acesso às TDICs não esteja nas mãos de todos os estudantes brasileiros.

Nessa obra, foi verificada uma variedade de recursos tecnológicos propostos. No entanto, vale a pena salientar que tais sugestões são sempre no sentido de completar o desenvolvimento do que fora solicitado no livro do aluno. Assim, as TDICs são mencionadas simplesmente como auxílio para o que está sugerido no material, e não como um recurso didático-pedagógico para a construção do conhecimento histórico. Outro ponto a ser destacado, no material em questão, diz respeito à lacuna na formação tecnológica para o professor. Da mesma forma, estão presentes indicações de textos, artigos e visitas virtuais à utilização de alguns recursos, como os *softwares*. Ainda sobre o livro em questão, percebeu-se a

indicação de *sites* para a obtenção de questões de vestibulares e ENEM, o que demonstra uma certa preocupação da Rede SESI com as avaliações externas.

O terceiro e último material analisado foi o livro *História – Ciências Humanas - Ensino Médio – 1º ano* (2014), cuja capa está estampada na Figura 6.

Figura 7 – Capa do livro didático *História – Ciências Humanas - Ensino Médio – 1º ano* (2014)



Fonte: SÃO PAULO (2014).

Antes de apresentar os dados referentes a esse livro, é importante retomar a informação de que ele foi elaborado no período anterior à homologação da BNCC (2016), já que se refere ao período de 2014-2017. O emprego dessa edição para a pesquisa ocorreu pelo fato de ela ser a mais atual usada pelos professores da rede estadual de ensino na cidade de Votuporanga – São Paulo. Assim como nos outros materiais, são expostas algumas informações importantes do material *História*, na apresentação:

[...] nova edição do Caderno do Professor, realizada a partir dos estudos e análises que permitiram consolidar a articulação do currículo proposto com aquele em ação nas salas de aula de todo o Estado de São Paulo. Para isso, o trabalho realizado em parceria com os PCNP e com os professores da rede de ensino tem sido basal para o aprofundamento analítico e crítico da abordagem dos materiais de apoio ao currículo.

[...] Enfim, o Caderno do Professor, criado pelo programa São Paulo Faz Escola, apresenta orientações didático-pedagógicas e traz como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, que pode ser utilizado como complemento à Matriz Curricular. Observem que as atividades ora propostas podem ser complementadas por outras que julgarem pertinentes ou necessárias, dependendo do seu planejamento e da adequação da proposta de ensino deste material à realidade da sua escola e de seus alunos. O Caderno tem a proposição de apoiá-los no planejamento de suas aulas para que explorem em seus alunos as competências e habilidades necessárias que comportam a construção do saber e a apropriação dos conteúdos das disciplinas, além de permitir uma avaliação constante, por parte dos docentes, das práticas metodológicas em sala de aula, objetivando a diversificação do ensino e a melhoria da qualidade do fazer pedagógico. (SÃO PAULO, 2014, n. p.).

Portanto, na apresentação desse material, foram disponibilizadas informações relevantes, como o embasamento teórico do livro – o Currículo Oficial do Estado de São Paulo –, o qual, por sua vez, também serve de fundamento para os outros dois livros já analisados. Aqui também é reforçado o objetivo desse recurso, que consiste em apoiar o professor no planejamento de suas aulas, embora não se mencione aqui especificamente o professor de História. Esse material foi pensado e elaborado especificamente para o docente, não fazendo parte do corpo do material utilizado pelo estudante, conforme apontado na Figura 8.

Figura 8 – Indicação das orientações didáticas no livro didático *História – Ciências Humanas - Ensino Médio – 1º ano (2014)*

Avaliação da Situação de Aprendizagem

À pergunta: *O que é conhecimento interdisciplinar e em que medida esse saber pode auxiliar na compreensão da Pré-história?* os alunos podem responder que se trata do conhecimento advindo de diferentes disciplinas, mas caso não estabeleçam uma relação entre a natureza distinta das diferentes áreas e sua complementaridade, ou abordem isso de maneira superficial, você poderá desenvolver o assunto. Considere, sobretudo, a especificidade das diferentes áreas de estudo, não deixando de valorizar as distintas contribuições que podem oferecer para o conhecimento as disciplinas como História, Arqueologia, Geografia, Física, Química, Zoologia, Paleontologia, Arte, Antropologia, Biologia etc. Elas podem ajudar na compreensão, por exemplo, de um artefato descoberto, de uma pintura, de um fóssil etc, principalmente quando conjugadas.

Proposta de questões para avaliação



A questão a seguir está incluída no Caderno do Aluno, na seção Lição de casa.

Solicite aos alunos que analisem interdisciplinarmente a figura rupestre que se encontra no Caderno do Aluno.

As pinturas rupestres são encontradas no interior de cavernas e na superfície de rochas expostas às intempéries. Representações pictóricas do cotidiano na Pré-história podem dar pistas acerca dos modos de vida pré-históricos. A datação, o estudo do estilo (se é comum ou não na região encontrada e no período ao qual foi identificada), do número de cores e dos materiais utilizados, das representações (de cenas de culto religioso, de caça, de relações sexuais etc.) são alguns dos diferentes aspectos passíveis de estudo. Como todo objeto, a análise de uma pintura pode envolver várias áreas do conhecimento, como, nesse caso específico, a Geografia (localização), a Química (datação, composição), a Arte (estilo, forma etc.), a Antropologia (sistemas pictóricos simbólicos),

a Arqueologia (contexto arqueológico da pintura), a História (interpretação do documento) etc., todas elas auxiliando na compreensão mais elaborada da referida pintura, compreensão essa que dificilmente poderia ser alcançada por qualquer uma dessas disciplinas isoladamente.



As questões a seguir estão incluídas no Caderno do Aluno, na seção Você aprendeu?.

1. A inter-relação de conhecimentos de diferentes áreas na prática de determinado campo de estudos (Pré-história, por exemplo) é denominada:

- a) multiculturalismo.
- ☒ b) interdisciplinaridade.
- c) interdiscursividade.

d) relatividade.

Espera-se que os alunos reconheçam no conceito de interdisciplinaridade a interlocução colaborativa entre diferentes áreas do conhecimento.

2. A Arqueologia é uma ciência auxiliar da História. Sobre essa afirmação, pode-se dizer que:

- a) está errada, pois a História é que é uma ciência auxiliar da Arqueologia.
- b) está correta, pois a Arqueologia coleta artefatos e a História os interpreta.
- ☒ c) está errada, pois a Arqueologia e a História são ciências independentes, mas que se conjugam interdisciplinarmente.

d) está errada, pois a História já auxiliou a Arqueologia, mas hoje isso já não ocorre.

Embora sejam áreas do conhecimento independentes, a Arqueologia e a História possibilitam intersecções interdisciplinares que assumem caráter complementar.

Esse é o terceiro material em que os dados e informações relacionados à apropriação das TDICs foram levantados e analisados. O número de menções às TDICs, no volume 1 do *Caderno do Professor*, foram 11 (onze). Já no volume 2, esse número diminuiu para 4 (quatro). Possivelmente, tal quantidade de sugestões está relacionada ao fato de que esses livros foram elaborados antes da promulgação da BNCC. São sugeridas as leituras de textos, artigos e visitas virtuais a museus, mas também se verificou a inexistência de sugestões para o uso de alguns recursos, como os *softwares*.

Nos quadros a seguir (Quadro 3 e Quadro 4), pode-se verificar em que páginas estão e quais foram as sugestões encontradas nas Orientações Didáticas que mencionam a utilização das TDICs levantadas no volume 1 e no volume 2. Da mesma forma, a caracterização dessa sugestão está indicada nos quadros. Ainda no que diz respeito às sugestões, também foi identificado se o objetivo é a leitura, pesquisa, visita virtual, dentre outras informações. Nessa obra, constatou-se que as TDICs são mencionadas como um complemento para o que está sugerido no material, e não como um recurso técnico-pedagógico para a de construção do conhecimento histórico. A importância da formação tecnológica do professor também não é contemplada. Finalmente, no quadro, estão evidenciadas as indicações dos sites sugeridos pelo livro do professor:

Quadro 3 – Páginas, identificação e caracterização das sugestões que remetem às TDICs – v. 1.

Página	Sugestões	Caracterização
13	Visita virtual ao Museu Fundação do Homem Americano para realizar pesquisa sobre a Pré-História no Brasil.	Obter.
13	Visita virtual ao Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo para realizar pesquisa sobre a Pré-História.	Obter.
13	Visita virtual ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional para realizar pesquisa sobre patrimônio histórico.	Obter.
29	Indicação de <i>site</i> (Historianet) para realizar pesquisa em mapas e textos introdutórios sobre as primeiras civilizações.	Obter.
35	Indicação de <i>site</i> (Associação Nacional de História - ANPUH) para realizar leitura de textos sobre a Antiguidade Oriental.	Obter.
39	Indicação de <i>site</i> (Bíblia <i>on-line</i>) para realizar leitura de texto produzido pelos hebreus.	Obter.
42	Indicação de <i>site</i> (de forma geral) para pesquisar e ler excertos das obras <i>Ilíada</i> e <i>Odisseia</i> .	Obter.

47	Indicação de <i>site</i> (Consciencia.org) para realizar a leitura de excertos da obra <i>A Constituição de Atenas</i> .	Obter.
62	Indicação de <i>site</i> (Associação Nacional de História - ANPUH) para realizar leitura de textos sobre a Grécia Antiga.	Obter.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 4 - Páginas, identificação e caracterização das sugestões que remetem às TDICs.

Página	Sugestões	Caracterização
09	Indicação de <i>sites</i> (de forma geral) como sugestão de recursos didáticos.	Obter.
16	Indicação de <i>site</i> (<i>Revista Mirabilia</i>) para leitura de artigo sobre as invasões germânicas no Império Romano.	Obter.
16	Indicação de <i>site</i> (<i>Revista Brathair</i>) para pesquisa de material sobre os celtas.	Obter.
32	Indicação de <i>sites</i> (de forma geral) como sugestão de recursos didáticos.	Obter.

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme está visível nos Quadros 3 e 4, as sugestões para uso de recursos digitais são em número menor, se comparadas aos outros materiais didáticos anteriormente estudados. Uma das conclusões a que se pode chegar, advinda dessa análise, é que o material produzido pelo Governo do Estado de São Paulo foi elaborado no período anterior à homologação da BNCC, portanto, não se encontra alinhado às competências 4 e 5 de tal documento. Aqui, vale a pena ponderar que o fato da BNCC mencionar as tecnologias em suas competências não significa uma abordagem aprofundada das mesmas, pelo contrário, o documento apresenta uma grande lacuna no que se refere à utilização das TDICs como recursos que podem ser utilizados no processo de aprendizagem discente. Retomando a discussão sobre o material elaborado pelo Governo de São Paulo, considerou-se que a falta de acesso às tecnologias, situação vivida por boa parte dos estudantes que frequentam escolas estaduais, pode ter sido levada em conta no contexto de elaboração desse material. Numa primeira análise, essas foram as observações consideradas.

Refletir na relação entre ensino de História e utilização das TDICs exige analisar em que condições acontecerá tal inserção. Sobre isso, Lopes pontua:

O uso do computador no ensino não garante, por si, que os alunos vão desenvolver estratégias que assegurem a sua aprendizagem. Acreditamos que, explorar o uso do computador didaticamente, baseado em reflexão constante sobre critérios pedagógicos, como capacidade de interação, possibilidade de individualização, possibilidade de pesquisa e contribuição e

tratamento interdisciplinar, pode ser uma alternativa para desenvolvermos nossas práticas educacionais, tanto no ensinar como no aprender (LOPES *apud* NASCIMENTO, 2014, p. 61).

Acerca desse aspecto, Freitas (*apud* NEUVANI, 2014) assinala a influência atribuída aos recursos tecnológicos (particularmente o computador e a internet), enfatizando que são a mediação humana e o contexto de seu emprego os fatores que os tornam instrumentos de aprendizagem. Para ensinar História, o professor de História precisa utilizar as TDICs, com os estudantes, com o objetivo de construir conceitos e aplicá-los diante dos vários contextos e problemas. Da mesma maneira, é importante que o ensino de História possibilite a construção dos argumentos que permitam explicar a si próprios e aos outros, além da apreensão e compreensão da situação histórica.

À guisa de conclusão

É importante considerar que os professores e alunos precisam ter a autonomia de refletir nas maneiras de uso das TDICs, considerando a qualidade da educação, a qual está relacionada ao pensamento reflexivo, crítico e de criação. Essa liberdade não foi incentivada pela maioria dos projetos e programas da política pública, dos últimos cinquenta anos, que articulavam educação e tecnologia. Certamente, tal lacuna pode influenciar a forma como o professor de História trabalha as TDICs, a partir do livro didático.

Sobre os três livros analisados, verificou-se que possuem diversas sugestões de leituras de textos, artigos e visitas virtuais a museus. Em contrapartida, não mencionam o uso de alguns recursos, como os *softwares*. Tendo em vista que o próprio professor de História pode não saber utilizar a tecnologia citada anteriormente, percebeu-se igualmente uma lacuna na indicação de uma formação para o docente, no que se refere ao aproveitamento das TDICs. Em geral, nos três livros pesquisados, observou-se que as alusões às TDICs remetem à ideia de que tais recursos são apenas um complemento para o que está sugerido no material, deixando de lado uma possível apropriação das tecnologias como recursos para a construção do conhecimento histórico.

Outro ponto digno de destaque refere-se à observação de que somente um dos livros estudados apresentou sugestões de *sites* que contenham questões de

vestibulares e ENEM, para o acesso de estudantes. Ainda que não se tenha pesquisado os documentos oficiais da Rede SESI, os quais explicitam o posicionamento da Rede SESI frente às avaliações externas, pode-se inferir que tal instituição de ensino demonstra um cuidado e uma preocupação, no que tange ao resultado dos seus estudantes no vestibular e no ENEM.

O livro do professor, parte integrante dos livros didáticos de História, pretende atender às necessidades didáticas específicas da disciplina, além de subsidiar o trabalho pedagógico do professor de História. A partir disso, verifica-se parcialmente a existência de certas lacunas referentes aos materiais analisados, quanto à apropriação das TDICs no ensino de História. Uma dessas lacunas é que as sugestões direcionadas aos professores propõem que os alunos utilizem as tecnologias somente como consumidores e não como os próprios produtores de conhecimentos históricos. Possivelmente, tal aspecto se deve ao fato de a própria BNCC abordar de forma superficial as tecnologias, além de não especificar uma proposta prática de apropriação das TDICs, em que os alunos sejam responsáveis pela produção do conhecimento.

Esse documento até menciona as tecnologias em duas de suas competências (4 e 5), no entanto, ainda é necessário percorrer um longo caminho, no que concerne à apropriação das TDICs, de forma crítica, autônoma, visando à emancipação humana. Portanto, observa-se uma importante lacuna na própria Base Nacional Comum Curricular, no que se refere a um maior aprofundamento e discussão a respeito do papel das tecnologias para o processo de ensino e aprendizagem.

Refletir na aprendizagem e na formação do indivíduo para saber viver em uma sociedade permeada de transformações, particularmente no âmbito tecnológico, exige mais do que reconhecer as habilidades ou competências para lidar com as TDICs ou fazer frente às mudanças acarretadas por elas. Relaciona-se igualmente a uma série de fatores individuais e coletivos que não foram abordados neste trabalho. Tal exercício requer conhecer os estudantes e as maneiras como eles usam as TDICs, para além do que é imediata ou resumidamente dado.

No caso das TDICs, sua apropriação em sala de aula não deve otimizar e reforçar as práticas de ensino que não fomentam a aprendizagem discente. Para alcançar o objetivo de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, o professor é fundamental, pois ele pode incentivar o estudante a desenvolver a sua capacidade

crítica e criativa. Do mesmo modo, a utilização que o docente irá fazer do livro didático e do livro do professor constituem fatores relevantes nessa perspectiva. Dessa maneira, professores e estudantes são, juntos, responsáveis pela construção do conhecimento histórico, no processo ensino-aprendizagem.

Outro ponto a ser discutido que está relacionado à maneira pela qual as tecnologias são sugeridas nos materiais didáticos analisados concerne à própria exclusão tecnológica em que vive parte dos alunos. Embora tais obras indicassem uma diversidade de atividades relacionadas às TDICs, ainda existe, no contexto brasileiro, uma parcela considerável de estudantes, os quais, pela ausência de disponibilidade de acesso, somente para citar um exemplo, não se conectam à cibercultura (LÉVY, 2010). Parte daí a importância de uma democratização das TDICs, no contexto educacional, e, de forma mais específica, no ensino de História. Particularmente no caso dos alunos que estão matriculados na rede estadual de ensino de São Paulo, uma parcela não tem acesso ao celular, ao computador e nem ao *notebook*, o que limita consideravelmente o acesso à internet, por exemplo. Além disso, outra parcela dos alunos divide o celular com outros integrantes da casa, o que também restringe o acesso às tecnologias para finalidade educacional. Digno de nota é que tais situações ficaram ainda mais evidenciadas, durante a pandemia, que impulsionou o ensino remoto em todo o Brasil.

Dessa forma, cabe reforçar a necessidade constante de práticas relacionadas às TDICs que possibilitem ambientes capazes de favorecer a criação e o compartilhamento do conhecimento, tendo em vista que as tecnologias apresentam uma interface interativa e colaborativa. Da mesma maneira, é imprescindível apontar a importância do professor de História, que direciona e motiva os estudantes a utilizarem as TDICs para ampliar seus conhecimentos históricos e desenvolver habilidades e competências necessárias ao mundo digital, desenvolvendo, igualmente, o saber histórico.

REFERÊNCIAS

AMIEL, T. Recursos Educacionais Abertos: uma análise a partir do livro didático de história. 2014. **Revista História Hoje**, v. 3, n. 5, p. 189-205, 2014.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/votuporanga/panorama>. Acesso em 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em 05 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de Obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – Ensino Médio**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2434-edital-pnld-2012-ensino-medio&Itemid=30192. Acesso em 10 jan. 2022.

BICUDO, M. A. V. Pesquisa qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. de L. Políticas brasileiras de educação e informática. **Em aberto**, Brasília, n. 57, p. 79-109, 2020.

BRASIL. Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011. **História**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CORDEIRO, S. F. N.; BONILLA, M. H. S. Educação e tecnologias digitais: políticas públicas em debate. In: SENID, 5., 2018, Passo Fundo. **Anais [...]**, 2018, n.p.

COTRIM, G; COTRIM, C. **Conecte live: História**. São Paulo: Saraiva, 2020.

DAMASCENO, H. L. C. D.; BONILLA, M. H. S.; PASSOS, M. S. C. Inclusão digital no Proinfo integrado: perspectivas de uma política educacional. In. **Soc.**, Brasília, n. 2, p. 32-42, 2012.

EDITORA SARAIVA. **Inovação e qualidade no livro didático**. 2021. Disponível em: <https://educacaobasica.editorasaraiva.com.br/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

EDITORA SARAIVA. **Obras e soluções**. Disponível em: <https://educacaobasica.editorasaraiva.com.br/obras-e-solucoes/obra/conecte-live-historia-vu/?ajax=true&theme=novo-conecte>. Acesso em 10 jan. 2022.

FONSECA, T. N. de L. e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica 2017.

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

FREITAS NETO, J. A. de. A transversalidade e a renovação no ensino de História. *In*: KARNAL, L. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2020. GIARETTA, S. M. **O manual do professor nos livros didáticos de história: apropriações e usos**. 2018. 163 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, n. 10, p. 1-10, 2003

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, Brasília, v. 26, n. 69, p. 3-7, jan./mar. 1996.

MILL, D. (org.). **Escritos sobre educação** – Desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes. São Paulo: Paulus, 2013.

MILL, D. *et al.* **Educação e tecnologias: reflexões e contribuições teórico-práticas**. São Paulo, Artesanato Educacional, 2018.

MILL, D. *et al.* **Escritos sobre Educação e Tecnologias: entre provocações, percepções e vivências**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020.

NASCIMENTO, N. A. **As mídias digitais como instrumentos culturais no desenvolvimento infantil**. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

QEdU. **SESI 435 – Centro Educacional**. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/35419667-sesi-435-centro-educacional>. Acesso em: 10 jan. 2022.

QEdU. **Colégio Celtas de Votuporanga**. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/35159585-colegio-celtas-de-votuporanga>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. S. **Livros didáticos de história entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017.

ROCHA, U. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. *In*: NIKITIUK, S. L. (org.). **Repensando o Ensino da História**. São Paulo: Cortez, 1996.

ROSA, T. E. Uma análise sobre fontes literárias nos livros didáticos de história e sua relação com as práticas de ensino-aprendizagem. *In*: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, XI., 2020. **Anais [...]**. Associação Brasileira de Pesquisa em ensino de História: ABEH, 2020.

RUIZ, R. Novas formas de abordar o ensino de História. *In*: KARNAL, L. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **História – Ciências Humanas**. Ensino Médio – 1º ano. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo. Caderno do Professor. v. 1 e 2.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.

SESI – SP. Serviço Social da Indústria. **Orientações didáticas do Movimento do Aprender – História: 1º ano Ensino Médio**. São Paulo: Sesi – SP, 2020.

SESI – SP. Serviço Social da Indústria. **Rede Escolar Sesi – SP**. Disponível em: <https://www.sesisp.org.br/educacao/rede-escolar-sesi-sp/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, n. 3, p. 803-821, 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 10 nov. 2021.

TAMANINI, P. A.; NORONHA, V. M. G. O ensino de história e a BNCC: livros didáticos sob uma análise comparativa. **Revista Teias**, n. 57, p. 109-123, 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos anos, o ensino de História, no Brasil, tem passado por uma série de permanências, rupturas, transformações e complexidades. Principalmente, nas últimas três décadas, são diversos os trabalhos que analisam os aspectos mais variados referentes a esse tema. Dentre esses estudos, alguns se debruçam sobre a relação entre ensino de História e tecnologias, incluindo aqui as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Já outros se propõem verificar, identificar e analisar a relação entre o ensino de História e os livros didáticos, ainda que sejam poucos os trabalhos que abordam diretamente o livro do professor.

Como mencionado na introdução deste trabalho, se apresentou as inquietações de uma professora no que tange à importância de um ensino de História que possibilite ao estudante a apropriação efetiva dos conhecimentos históricos e não um ensino focado na História Historicizante. Relacionado a este aspecto, a reflexão em torno da utilização das TDICs nas aulas de História e a forma pela qual o livro didático, especificamente o livro do professor, menciona as tecnologias tornaram-se cruciais para tentar responder aos questionamentos da autora desta obra.

Assim, percebeu-se, tanto no início quanto no decorrer da realização desta investigação, uma lacuna no que tange a trabalhos que observem e analisem a relação entre ensino de História, livro didático, livro do professor e TDICs. Ora, esta pesquisa almeja discutir a relação citada anteriormente, preenchendo pelo menos um pouco dessa lacuna, tendo em vista a importância desses temas para o professor de História e os seus estudantes. Ao conceber e escrever este trabalho, considerou-se sinalizar para o professor de História subsídios para o processo de ensino, além de estimular tal profissional a buscar, por si próprio, um aprofundamento para o tema, assim como novas maneiras de explorá-lo.

O objetivo deste texto consistiu em observar até que ponto e de que maneira as TDIC estão presentes em três livros do professor, os quais, por sua vez, são partes integrantes de três livros didáticos de História. Para isso, foram escolhidas obras que representassem três universos educacionais relevantes, no que se refere ao ensino de História. Logo, com base na pesquisa e verificação realizadas alcançou-se o objetivo em questão, já que se notou, em primeiro lugar, que as TDIC podem possibilitar a inserção dos estudantes no âmbito da cultura digital. No caso

dos três livros estudados, as várias indicações de acesso a *sites* e visitas virtuais aos museus, por exemplo, constituem um indício de que existe uma preocupação desses livros do professor quanto à inserção das TDICs no cotidiano das aulas de História.

Além disso, outro aspecto relacionado à questão norteadora refere-se ao predomínio das situações que aproveitam os recursos tecnológicos para mostrar ao estudante algumas aplicações do que foi (ou está sendo) trabalhado em sala de aula (conforme a abordagem do livro do professor). Em face desse ponto, seria interessante ir além, apresentando ao estudante novas formas de utilizar as TDICs, como, por exemplo, o contato com *softwares* e a maneira como esses recursos poderiam auxiliar a aprendizagem do estudante, no que concerne à História. Um estudo mais aprofundado desse assunto não foi contemplado, neste trabalho. Outra lacuna desta investigação remete a uma categorização mais desenvolvida das sugestões, o que pode representar também uma proposta de desdobramento para trabalhos futuros sobre o tema.

Considerando-se a importância da apropriação das TDICs, na Educação Básica, particularmente no Ensino Médio, visto que este trabalho se propôs estudar os livros do professor do 1º ano do EM, ainda são necessárias algumas mudanças para se trabalhar efetivamente as TDICs, nas aulas de História. O aprofundamento dessas mudanças, que não foi efetuado nesta pesquisa, representa um desdobramento interessante para este trabalho e para o tema TDICs e ensino de História. Outro desdobramento pertinente refere-se à própria utilização que o docente faz do livro didático e do livro que vem direcionado a ele: quais sugestões ele adota, ou não? Quais sugestões ele aprofunda, em sua prática com os estudantes? Esses seriam alguns questionamentos que poderiam ser feitos em trabalhos futuros.

Dessa forma, também se verificou que o livro do professor, como um recurso que tende a ser explorado com predominância nas aulas de História, ainda que apresente seu conteúdo de modo estático, poderia explorar mais profundamente as possibilidades de uso das TDICs. Aqui, a proposta não seria somente sugerir acesso aos *sites*, no decorrer das obras, mas propor atividades que proporcionassem o contato direto do estudante com as TDICs, motivando a operação e a reflexão, além do aproveitamento das possibilidades que o recurso tecnológico enseja, como, por

exemplo, a criação de um *blog* onde os estudantes analisem determinados temas históricos.

Outra sugestão, nesse sentido, seria a criação de conteúdo nas redes sociais, cujo teor seria o resultado de discussão, reflexão e análise dos processos históricos desenvolvidos nas aulas de História. Nessa parte, percebe-se um grande desafio que ultrapassa a esfera da elaboração do livro didático ou do livro do professor, tendo em vista que tanto o acesso ao recurso tecnológico (como a internet) quanto a posse do aparelho (como o celular e o *notebook*) ainda não se fazem realidade para uma parcela dos estudantes e nem no contexto escolar, em sua totalidade.

Sobre os materiais analisados, percebeu-se claramente uma lacuna no que tange à utilização das TDICs com o objetivo de auxiliar os estudantes a produzirem o seu próprio conhecimento histórico. Via de regra, os materiais de apoio apresentam para o professor as tecnologias somente como um recurso técnico para leitura, visita a museus, socialização de vídeos ou ambiente para pesquisar provas e simulados de vestibular ou ENEM, conforme visto na identificação das categorias “obter” e “reproduzir”. Não que tais sugestões sejam menosprezadas, todavia, seria importante que outras sugestões que auxiliassem o discente a também produzir o conhecimento histórico fossem cogitadas. Com isso, o livro didático, o livro do professor e as TDICs se tornam tecnologias que se complementam, com a finalidade de tornar mais eficaz os processos de ensino e de aprendizagem.

Ampliando um pouco mais essa discussão, uma das ações docentes consiste justamente não em apresentar respostas apenas, porém, indagar, questionar, estimular nos estudantes a curiosidade e o anseio por respostas, instigando neles a procura pelo que desejam saber. É nesse cenário que as tecnologias podem ser aproveitadas nas aulas de História e apresentadas nos livros didáticos para o professor. De outra maneira, serão apenas o que é chamado de “mais do mesmo”. Portanto, a ideia defendida neste trabalho é de que o uso das TDICs, nas aulas de História, não pode ter apenas o objetivo de sugerir textos, visitas a museus ou instituições virtuais ou ser um canal de acesso para pesquisa de questões de vestibulares ou do ENEM. É necessário que os estudantes compreendam que as TDICs podem ajudá-los a se apropriar e produzir o conhecimento da História humana, motivando-os, por sua vez, a se perceberem como sujeitos da sua própria história.

Outro ponto importante verificado concerne à reflexão de que tanto o livro didático e o livro do professor quanto as tecnologias (nesse caso, particularmente as TDICs) refletem o contexto educacional da época. Da mesma forma, seja o livro didático, seja o livro do professor, sejam as TDICs, todos constituem recursos didáticos que o professor vai utilizar na construção do conhecimento histórico, tendo em vista que o estudante precisa apropriar-se de um olhar consciente para sua sociedade e para si mesmo. Trabalhar a História, na perspectiva da produção do conhecimento, exige atividades de pesquisa, de reflexão, de análise e de investigação, as quais, por sua vez, também podem ser realizadas com o auxílio das TDICs.

Assim, outra observação pertinente refere-se ao fato de que as TDICs não podem ser tomadas como causa e efeito em si mesmas e nem devem ser observadas como se elas próprias fossem capazes de determinar os usos que delas são feitos. Nesse aspecto, cabe aqui considerar que a utilização da tecnologia em si não garante uma mudança na perspectiva metodológica, na concepção da educação. Aprofundando um pouco mais essa questão, conclui-se que o acesso ao mundo digital, por si só, sem a mediação do professor, não assegura um benefício para as aulas de História e nem a inserção do estudante como sujeito histórico (como se fosse possível qualquer ser humano colocar-se à margem da sua própria história ou da história da sociedade na qual está inserido). Da mesma forma, a simples sugestão de pesquisas em *sites* e vídeos não possibilita a aquisição dos conhecimentos mencionados anteriormente.

No decorrer da observação e análise dos livros do professor, foi possível notar que as TDICs podem, sem dúvida, favorecer a inserção dos estudantes no âmbito de cultura digital. Nesse contexto, a proposta é mudar o polo da emissão, tornando cada estudante não somente um consumidor, mas um produtor de conteúdos, cultura e conhecimento. Para enriquecer as aulas de História, é preciso que as TDICs sejam pensadas e inseridas como instrumentos mediadores no processo de aprendizagem dos estudantes. Dessa maneira, é importante também ter em vista que não são os recursos técnicos os responsáveis pelo direcionamento das práticas docentes dos professores de História, contudo, podem atribuir significados a elas.

Com relação ao ensino de História, este trabalho reforça a ideia de que a ação citada anteriormente deve ultrapassar uma descrição factual e linear dos

acontecimentos, pois procura entender, analisar e explicar, sejam as uniformidades e regularidades das formações sociais, sejam as diferenças e rupturas instauradas nos embates das ações humanas. Para que esse objetivo seja alcançado nas aulas de História, é essencial repensar as estratégias de ensino, porque de nada adianta empregar as TDICs, sem considerar o planejamento, sem atentar para as vantagens e limitações que esses recursos podem proporcionar.

No que concerne à utilização das TDICs, sua apropriação deve proporcionar uma aprendizagem autônoma e dinâmica, incentivando também o exercício da cidadania e a produção de saberes que objetivam a melhoria das condições de vida dos indivíduos e da sociedade na qual eles estão inseridos. Portanto, reforça-se o argumento de que não é suficiente apenas o emprego das TDICs, no ambiente escolar: é fundamental que os envolvidos na aprendizagem dos estudantes (incluindo aqui eles próprios) tenham condições de analisar, refletir e atuar, de forma ativa, quando estão usando os recursos tecnológicos proporcionados por estas tecnologias.

Para que ocorram melhorias na qualidade da aprendizagem, é imperioso levar em conta o papel fundamental do docente, no que se refere ao trabalho em classe. São os objetivos propostos, os usos efetivos que docentes e estudantes fazem dessas tecnologias que vão originar o êxito das ações propostas no contexto da sala de aula de História.

Ao se compreender a História como um processo, possibilita-se a realização e o aprimoramento da problematização da vida social, abandonando o sentimento de que os conhecimentos históricos existem de modo acabado, sem relações entre si e sem dinamicidade. Problematizações e estabelecimento de relações devem ser considerados nas aulas de História, sendo que a utilização das TDICs também pode favorecer tais práticas.

Finaliza-se este trabalho, destacando-se o seu caráter inacabado, incentivando os leitores a continuarem a discussão e a reflexão dos temas observados em outros artigos, pesquisas e estudos. Dando continuidade a essa discussão final, ressalta-se que um dos principais objetivos para o ensino de História é que cada estudante se perceba, a si mesmo, como sujeito histórico. Tal ação é alcançada a partir do momento em que o próprio estudante se dê conta dos múltiplos esforços que os antepassados da humanidade realizaram, até os dias atuais. Da mesma forma, a História auxilia a ampliar a visão discente em perceber o

ser humano em sua organização social e de produção, no contexto histórico no qual a humanidade estava inserida. É, por conseguinte, a possibilidade de praticar a inclusão histórica um dos mais importantes e belos potenciais transformadores da História.

ANEXO IV VERSÃO PARCIAL - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

AUTORIZAÇÃO PARCIAL

Nome do autor: Cláudia dos Santos Duarte

CPF: 074743217-18 **Telefone:** (17) 996633903

E-mail do autor: claudia.duarte@unesp.br; claudiaefernando2010@hotmail.com

Autoriza a divulgação deste endereço eletrônico na C@thedra? ☒ Sim ☐ Não

☒ **Dissertação de Mestrado**

☐ **Tese de Doutorado**

☐ **Tese de Livre-Docência**

*(Preencher os dados abaixo rigorosamente conforme consta no Exemplar Definitivo:)

Título: Ensino de História e as Tecnologias: Análise de livros do professor do primeiro ano do Ensino Médio

Palavras-chave: Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação. Ensino de História. Livro do professor. Ensino Médio.

Campus: IBILCE- São José do Rio Preto.

Programa de Pós-Graduação: Ensino e Processos Formativos.

Área de Concentração: Humanidades, Linguagens e Ciências Sociais.

Linha de Pesquisa: Tecnologias, Diversidades e Culturas.

Orientador: Profa. Dra. Carina Alexandra Rondini.

Comissão Examinadora: Prof. Dra. Carina Alexandra Rondini; Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto; Prof.ª Dr.ª Moema Gomes Moraes.

Data da defesa: 09/ 03/ 2022.

(X) **AUTORIZO** a Universidade Estadual Paulista (UNESP), a publicar em ambiente digital institucional, sem ressarcimento dos direitos autorais, o texto parcial (resumo, introdução e conclusão) da obra acima citada, em formato PDF, até a data 09/ 05/ 2024 após este período o arquivo poderá ser inserido na íntegra a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade, em conformidade com o estabelecido pela CAPES (**PORTARIA Nº 13, DE 15 DE FEVEREIRO DE 2006**).

Data: 09/05/2022.

Cláudia dos Santos Duarte

Assinatura do(a) autor(a)

O ARQUIVO PDF NÃO DEVERÁ CONTER SENHA DE PROTEÇÃO