

**Do quadro à tela *touch*: os desafios de se ensinar História com artefatos digitais**  
**From the board to the touch screen: the challenges of teaching History with digital artifacts**

**De la pizarra a la pantalla táctil: los desafíos de enseñar Historia con artefactos digitales**

Recebido: 01/09/2019 | Revisado: 04/09/2019 | Aceito: 12/09/2019 | Publicado: 04/10/2019

**Maria do Socorro Souza**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2373-6101>

Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), Brasil

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

**Paulo Augusto Tamanini**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6963-2952>

Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), Brasil

E-mail: [professor@tamanini.com.br](mailto:professor@tamanini.com.br)

**Resumo**

As tecnologias digitais oferecem inúmeros benefícios, tanto para a sociedade como para a escola, especialmente o ciberespaço e suas ferramentas. Interação, comunicação, ubiquidade, informação, dispersão e conectividade são apenas alguns deles. O professor de História não pode mais excluir da sala de aula os artefatos tecnológicos, tampouco ignorar que seus alunos vivem em uma era marcada pelas mídias digitais, pela virtualidade, pelo imediatismo, provisoriabilidade e inconstância. Este trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica cujo escopo é discutir a inserção das tecnologias digitais no ensino de História, analisando seus benefícios e desafios, bem como a necessidade de uma mudança metodológica para sua incorporação. Por meio de indagações e reflexões, e amparado em autores como Azevedo e Stamatto (2010); Fialho, Machado e Sales (2016); Arruda (2013, 2014); Bittencourt (2011) e Lévy (1996, 1999), o estudo desenvolve uma discussão teórica acerca do tema. O estudo demonstrou a necessidade da inserção das tecnologias na sala de aula de História, mas uma inserção refletida, que considere as possibilidades e desafios implicados no uso desses artefatos, bem como as mudanças teóricas e metodológicas demandadas para que seu uso esteja voltado à criticidade e construção da cidadania, visando preparar o aluno para atuar como sujeito de sua história. Foi possível concluir que essas mudanças já estão em curso, pois, embora ainda haja

prevalência do método tradicional, herança do Positivismo, o ensino de História vem ampliando suas fontes, inserindo tecnologias na sala de aula.

**Palavras-chave:** Tecnologias Digitais; Ensino de História; Metodologia de ensino.

### **Abstract**

Digital technologies offer countless benefits to both society and school, especially cyberspace and its tools. Interaction, communication, ubiquity, information, dispersion and connectivity are just a few of them. The history teacher can no longer exclude technological artifacts from the classroom, nor ignore that his students live in an age marked by digital media, virtuality, immediacy, provisionality and inconstancy. This work consists of a bibliographical investigation whose objective is to discuss the insertion of digital technologies in the History teaching, analyzing its benefits and challenges, as well as the necessity of a methodological change for its incorporation. Through questions and reflections, and supported by authors such as Azevedo and Stamatto (2010); Fialho, Machado and Sales (2016); Arruda (2013, 2014); Bittencourt (2011) and Lévy (1996, 1999), the study develops a theoretical discussion about the theme. The study showed the need for the insertion of technologies in the History classroom, but a thoughtful insertion which considers the possibilities and challenges involved in the use of these artifacts, as well as the theoretical and methodological changes required for their use to be focused on the criticality and construction of citizenship, aiming at preparing the student to act as subject of his history.

**Keywords:** Digital Technologies; History teaching; Teaching methodology.

### **Resumen**

Las tecnologías digitales ofrecen innumerables beneficios tanto para la sociedad como para la escuela, especialmente el ciberespacio y sus herramientas. Interacción, comunicación, ubicuidad, información, dispersión y conectividad son sólo algunos de ellos. El profesor de Historia ya no puede excluir del aula los artefactos tecnológicos, tampoco ignorar que sus alumnos viven en una era marcada por los medios digitales, por la virtualidad, por el inmediatez, la provisoriedad y la inconstancia. Este trabajo consiste en una investigación bibliográfica cuyo alcance es discutir la inserción de las tecnologías digitales en la enseñanza de Historia, analizando sus beneficios y desafíos, así como la necesidad de un cambio metodológico para su incorporación. A través de preguntas y reflexiones, y con el apoyo de autores como Azevedo y Stamatto (2010); Fialho, Machado y Sales (2016); Arruda (2013, 2014); Bittencourt (2011) y Lévy (1996, 1999), el estudio desarrolla una discusión teórica sobre

el tema. El estudio demostró la necesidad de la inserción de las tecnologías en el aula de Historia, pero una inserción reflexiva que considere las posibilidades y desafíos implicados en el uso de estos artefactos, así como los cambios teóricos y metodológicos exigidos para que su uso se centre en la criticidad y construcción de la ciudadanía, buscando preparar al alumno para actuar como sujeto de su historia. Se pudo concluir que estos cambios ya están en marcha, porque, aunque hay prevalencia del método tradicional, herencia del Positivismo, la enseñanza de Historia ha ido ampliando sus fuentes, insertando tecnologías en el aula.

**Palabras clave:** Tecnologías Digitales; Enseñanza de Historia; Metodología de enseñanza.

## 1 Introdução

A emergência das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas últimas décadas, que instituiu novos espaços de produção, difusão e circulação de informação e conhecimento, novas dinâmicas de sociabilidade e de trocas culturais e alterou as noções de tempo e espaço, ao reduzir distâncias, tem contribuído para várias mudanças no ensino de História.

Na era da conectividade e da mobilidade, com o ciberespaço e suas infinitas possibilidades de interação, colaboração e informação, a produção e circulação do saber tornam-se descentralizadas, dispersas, colaborativas e livres. Essa ampliação nos espaços de produção do saber histórico, antes restrito à academia e à escola, favorece ao aluno ser, simultaneamente, produtor e consumidor de informação e conhecimento, bem como o advento de novas relações e possibilidades para o ensino de História, uma vez que este é produto do seu tempo. E, como produto de uma sociedade midiaticizada, marcada pela cultura digital, esse ensino demanda que, ao se produzir conhecimento histórico, se reflita sobre as mudanças causadas por esses artefatos, assim como a necessidade de novos métodos e teorias que possam, a partir desse panorama, possibilitar a formação de sujeitos capazes de se posicionar frente a um contexto e saber em constante mutação.

Tendo em vista a relevância do uso das tecnologias digitais no processo educativo escolar, o presente texto tem como fim discutir a inserção dessas ferramentas, notadamente da *internet*, no ensino de História, analisando seus benefícios e desafios, bem como a necessidade de uma mudança metodológica para essa incorporação, frente à configuração do aluno da sociedade atual, imerso na cultura digital. Logo, o percurso discursivo tenta responder a alguns questionamentos: que caminho metodológico o professor deve seguir, ao incorporar as tecnologias digitais em sua prática pedagógica? Quais são as vantagens que os artefatos

tecnológicos apresentam para a escola e, de modo específico, para o ensino de História? Há riscos no processo de inserção? Se sim, quais são e como superá-los ou minimizá-los?

Para refletir sobre essas inquietações, o estudo, de cunho bibliográfico, aborda, inicialmente, a influência das três principais teorias da História sobre os métodos utilizados pelos professores de História em suas aulas, com fulcro, principalmente, em Azevedo e Stamatto (2010) e Fialho, Machado e Sales (2016). Fundamentado na ideia de que a inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica do professor de História deve se dar de modo crítico e reflexivo, com vistas à formação da cidadania do aluno, o texto discute, em seguida, algumas possibilidades e desafios das tecnologias digitais no ensino de História, principalmente sob a perspectiva de Arruda (2013, 2014) e Lévy (1996, 1999).

## **2 Metodologia**

O trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica a partir da visão de autores que abordam os temas *tecnologias digitais* e *ensino de História*. O percurso metodológico se desenvolve por meio de alguns questionamentos que vão sendo apresentados, com vistas a promover reflexões sobre a incorporação das tecnologias digitais no ensino de História.

A discussão das três principais teorias da História acerca dos métodos de ensino dessa disciplina utilizados pelos professores ao longo do tempo leva a indagações sobre qual seria a teoria e o método ideais para que a inserção das tecnologias digitais não se transforme em um ato meramente instrumental, mas possa conduzir, efetivamente, à formação crítica e cidadã do aluno, de forma que este se torne sujeito de sua história.

Para que as tecnologias possam ser inseridas na sala de aula de História, de forma crítica e cidadã, o texto debate algumas possibilidades e desafios, encerrando a discussão teórica a que o estudo se propõe.

## **3 Tecnologias digitais e ensino de História: qual o caminho?**

Mediante a popularização do computador e da *internet* no Brasil, na década de 1990, e as modificações em ritmo exponencial em todos os âmbitos da sociedade por eles provocados, nasceu a preocupação com a inserção das tecnologias na escola. No que se refere ao ensino de História, que é o que interessa ao escopo desse estudo, começou-se a perceber que esse uso das ferramentas tecnológicas deveria vir acoplado à revisão da prática pedagógica do professor

dessa disciplina. Para que essa alteração no fazer pedagógico do professor aconteça, é preciso, porém, que este profissional tenha acesso a diferentes metodologias, resultantes, em regra, de pesquisas acadêmicas, realizadas preferencialmente por pesquisadores-professores<sup>1</sup>, e esteja em constante formação.

Não obstante esse fato, mesmo após quase três décadas, a produção acadêmica relacionando tecnologias digitais e ensino de História, abordagens, métodos e conteúdos ainda está engatinhando. Tal fato pode ser originado do medo do professor de inovar, de superar o tradicional, conforme Fonseca (2012, pp. 365-366) destaca, em estudo realizado:

Apesar dos consensos construídos ao longo das últimas décadas na prática escolar e mesmo na acadêmica, persistem dificuldades, resistências às inovações, à superação dos tradicionais modos de ensinar e aprender. Um indicador significativo é a produção científico-acadêmica que tem como objeto de investigação o ensino e a aprendizagem em História e as TDIC. Um levantamento realizado por nós, em 2011, no Banco de Dissertações e Teses da Capes, alimentado por informações dos programas de pós-graduação no Brasil, revelou ser bastante incipiente a pesquisa nessa área. Em mais de uma década, foram localizadas seis dissertações de mestrado e duas teses de doutorado sobre essa matéria.

Estudo semelhante, realizado por Souza e Tamanini (2018), constatou, ainda, que as pesquisas nesse campo, apesar de ainda estarem principiando, confluem ao abordar a preocupação em estudar as tecnologias digitais e descobrir formas de inseri-las no processo educativo, de modo a ressignificar as práticas pedagógicas transmissivistas, memorísticas e verbalistas que têm prevalecido no ensino de História. A não incorporação das tecnologias na sala de aula provoca a preocupação com um ensino de História alijado do contexto social, incapaz, assim, de despertar a consciência histórica do aluno da era digital, conforme também evidenciou a pesquisa realizada por Souza e Tamanini (2018). Não se pode esquecer que as tecnologias são parte do mundo que o rodeia, por isso, “quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela” (Karnal, 2005, p. 18).

A necessidade de formação continuada, por sua vez, está vinculada ao fato de que o professor deve conhecer as características, potencialidades e limitações das tecnologias, ou seja, suas especificidades, de modo a favorecer um melhor aproveitamento destas por parte do aluno. Além disso, deve ter conhecimento suficiente das teorias educacionais, para poder fundamentar

---

<sup>1</sup> Como ilustração, pode-se citar o Mestrado Profissional em ensino de História (PROFHISTÓRIA), reconhecido pela CAPES e ofertado em várias universidades brasileiras em formato semipresencial, com vistas a capacitar os professores de História da rede pública de ensino brasileira.

suas ações, assim como conhecimento pedagógico, para poder ajustá-las de maneira adequada a seu contexto de atuação e à realidade dos seus alunos. Essas competências e saberes, contudo, só podem ser construídas através da formação continuada, quando esses profissionais refletem sobre sua prática, investigam-na, questionam-na, via interação com o seu ambiente de trabalho, com os colegas de profissão e com as situações do dia-a-dia (Nóvoa, 1992).

Almeida (2005) destaca a importância do domínio que o professor precisa ter em termos midiáticos, adquirido por meio da formação continuada e da reflexão em grupo, de forma que ele seja capaz de explorar as tecnologias, analisar suas potencialidades e estabelecer as possíveis relações entre as tecnologias utilizadas e as atividades desenvolvidas a partir do uso das mesmas. A autora ressalta, ainda, que o processo de formação continuada proporciona ao educador exercer os papéis de aprendiz, de observador da atuação de outro educador e de gestor das atividades realizadas em grupo com outros colegas em formação, além do papel de mediador.

Indubitavelmente, pesquisa e formação continuada são essenciais para uma reconfiguração da prática pedagógica. Isso porque, como vem sendo discutido, apenas a inserção de recursos tecnológicos na prática docente, sem uma mudança de concepção do que seja ensinar e aprender História, de metodologia e forma de avaliar não significa necessariamente inovação no ensino dessa disciplina (Bittencourt, 2011).

Nesse sentido, Bittencourt (2011, p. 108) afirma que é impossível evitar as mudanças culturais causadas pelos computadores e meios audiovisuais, porque “geram sujeitos com novas habilidades e diferentes capacidades de entender o mundo”. Para Bittencourt (2011, p. 107), “as transformações tecnológicas têm afetado todas as formas de comunicação e introduzido novos referenciais para a produção do conhecimento, e tal constatação interfere em qualquer proposta de mudança dos métodos de ensino”, considerando que eles “têm de se articular às tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações, pertencentes à cultura das mídias” (Bittencourt, 2011, p. 107) e tornar o ensino dos conhecimentos históricos significativo para o aluno.

Seffner (2013, p. 32), corroborando essa visão, traz à discussão a aprendizagem significativa, defendendo que a aula de História deve “possibilitar que o aluno se interrogue sobre sua própria historicidade” - incluindo-se, aí, família, sociedade, país, estado etc. -, que reflita sobre seu contexto, para que desenvolva um pensar crítico e emancipatório, tornando-se,

desse modo, consciente do seu papel na sociedade como cidadão e sujeito de sua própria história. Dessa forma, o ensino adquirirá significado para este aluno.

Dessa forma, para que o ensino de História passe a ser significativo para o aluno e caminhe de mãos dadas com o contexto onde este está inserido, é preciso que o professor insira no processo ensino-aprendizagem as novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Impende ressaltar, porém, que só inserir as tecnologias na sala de aula de História não resolve. É preciso, como já mencionado, mudar a forma de ensinar.

Ao defender a necessidade de o ensino de História se renovar, abordando as características do método tradicional, centrado no professor e na concepção de ensino como transmissão e repetição de conhecimento, sem levar em conta o repertório cultural que o aluno possui, Bittencourt (2011, p. 230) deixa claro que é possível o professor utilizar a tecnologia mais sofisticada em suas aulas e, ainda, assim, empregar o método tradicional,

... desde que a finalidade principal do uso desse suporte tecnológico seja apenas facilitar a melhor transmissão do conhecimento, sem estabelecer as necessárias relações entre o conhecimento do aluno e o escolar. Renova-se o instrumento, mas fica mantido o método tradicional, ao consolidar a noção de que o saber histórico (ou o de qualquer outra disciplina) significa apenas a absorção do que foi transmitido.

Cabe ao professor, portanto, adotar estratégias e recursos que conduzam o aluno a se situar no seu tempo de forma crítica e a ser autor de seu próprio processo de aprendizagem e sujeito do seu devir histórico. As tecnologias, nesse sentido, podem contribuir consideravelmente. Ante o exposto, qual o caminho a seguir? Que percurso os professores devem escolher para chegar a um ensino que prepare para a autonomia e a autoria, favorecendo a formação crítica e reflexiva do aluno, de modo a torna-lo cidadão do seu entorno?

#### **4 A relação entre as teorias da História e a História ensinada**

Sabe-se que a qualidade do ensino de História não é definida apenas pelo método adotado, indo muito além disso. Envolve seleção do conteúdo, critérios e formas de avaliação e, também bastante relevante, uma teoria que embase o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Fialho et al. (2016), ao abordarem a relação que as teorias da História exercem sobre a História ensinada e o ensino em geral, citam as três linhas de pensamento histórico que, segundo

eles, mais influenciaram a forma de ensinar e aprender História na escola: Positivismo, Marxismo e Escola dos Annales.

O Positivismo, corrente que nasceu junto com a Revolução Industrial no século XIX, e cujo principal representante foi Augusto Comte, é caracterizada pelo cientificismo enquanto método, pelo materialismo em detrimento do metafísico e pela ideia de neutralidade, nascida da concepção de que, independentemente do contexto, leis naturais imutáveis regem a sociedade. Para essa vertente teórica, portanto, o verdadeiro conhecimento é aquele decorrente de conclusões científicas.

Fulcrada nessas ideias, a disciplina escolar de História passa a ser constituída por um rigor metodológico, com métodos e técnicas similares aos das Ciências Naturais, por estas terem uma forma de pensamento sistematizada, devendo o conhecimento por ela produzido ser sempre genuíno, verdadeiro, um conhecimento positivo da História (Bloch, 2002). Com isso, a análise do passado limitava-se a documentos oficiais, únicas fontes históricas aceitas, cuja legitimidade era feita a partir de sua originalidade, oficialização, timbre etc. (Piletti, 1997). Pontos de vista e fontes históricas diversas (orais e visuais) eram, portanto, desconsideradas. Por proporem a neutralidade na escrita dos fatos, o historiador deveria ser imparcial, não se imiscuindo na narrativa histórica, isentando-se esta, assim, de qualquer subjetividade, “inexistindo interdependência entre ele e seu objeto; a história existe em si, objetivamente e se oferece através dos documentos [...]”, cabendo ao historiador somente narrá-los (Azevedo & Stamatto, 2010, p. 10). Desse modo, na escola, o papel do professor de História passa a ser o de reproduzir o conhecimento de forma acrítica, sem problematizar, contestar, contextualizar ou questionar (Nikituu, 2001).

Em virtude desse contexto, o ensino de História configurou-se pela ausência do pensamento crítico e pela formação do sujeito cívico, centrando-se em grandes feitos protagonizados pelos heróis da elite, considerados os construtores da nação (Fialho et al., 2016). De acordo com Fialho et al. (2016), o método utilizado em sala de aula era o tradicional, caracterizando-se pelo foco no professor, que detinha e transmitia o conteúdo, e em processos mnemônicos cujo objetivo era levar o aluno, ser passivo nesse processo, a enumerar, como uma enciclopédia, datas, fatos e heróis, de modo mecânico e descontextualizado, sem exercer a criticidade sobre os acontecimentos, reproduzindo o contexto social, econômico e político vigente.

Preso a uma visão eurocêntrica de mundo e focado na formação de setores de elite da sociedade, o ensino de História tornou-se totalmente periodizado e linear, sem se preocupar em tornar o aluno sujeito de sua aprendizagem, tampouco estimulá-lo a buscar, autônoma e



criativamente, o conhecimento histórico, ao impor uma sequência predeterminedada de conteúdos, apresentando apenas a visão de História das classes dominantes (Azevedo & Stamatto, 2010). Os efeitos do método positivista no ensino de História são resumidos com precisão por Azevedo e Stamatto (2010, p. 706):

Na disciplina História, tais pressupostos marcam um processo de ensino-aprendizagem onde o conteúdo histórico é veiculado principalmente pelo texto-base ou pelo discurso do professor, tornando-se o objeto principal do ensino a recuperação de informações e a memorização. O exercício “Responda”, com variantes como: citar, preencher lacuna, escrever nomes, copiar informações do texto, entre outras, torna-se o eixo central das atividades.

Como se percebe, nessa concepção positivista de História, centrada na história universal e nacional, o aluno era limitado a memorizar e reproduzir datas e fatos isolados transmitidos pelo professor em sala de aula. Para essas autoras, quanto à metodologia, havia a cisão entre ensino e aprendizagem, o primeiro relacionado ao professor e marcado pelas preleções, e o segundo voltado ao aluno e à memorização. Como efeito, nesta forma tradicional de se ensinar História, caracterizada por métodos mnemônicos, a avaliação da aprendizagem também seguia esse padrão metodológico, constituindo-se em “exercícios questões-resposta, questionários, arguições orais e provas escritas realizadas no final do processo, avaliando, portanto, apenas o resultado final” (Azevedo & Stamatto, p. 704).

Azevedo e Stamatto (2010) rejeitam, no contexto contemporâneo, esse modo de ensinar História, asseverando consistir este em um processo bem mais amplo do que apresentar e memorizar datas. Admitem, contudo, que, desde que estas datas sejam contextualizadas, e não isoladas, haja vista a necessidade de que o aluno compreenda a História localizando-se no tempo, tendo como ponto de partida seu próprio tempo e o passado, elas são necessárias, já que não há, segundo as autoras, ensino de História sem cronologia. Existe, atualmente, segundo essas autoras, várias críticas ao método positivista ou tradicional de ensinar História, particularmente por não ceder espaço para a reflexão de professores e alunos, por ignorar os interesses dos diversos grupos sociais que coexistem na sociedade, além de não respeitar os princípios de uma aprendizagem significativa.

Apesar da grande influência do Positivismo no Brasil, na historiografia e na seara educativa, de acordo com Moraes (1994), na segunda metade do século XIX, em decorrência do movimento de renovação, da expansão do capitalismo e, posteriormente, do fim da Segunda Guerra Mundial, o Marxismo e o Materialismo Histórico colocaram em xeque o Positivismo. De acordo com Fialho et al. (2016), o Marxismo trouxe para as Ciências Humanas, dentre elas

a História, uma nova compreensão de homem, História e método para constituir o conhecimento histórico.

Para a corrente marxista, a sociedade é composta de classes em constante embate e são esses conflitos que constituem o motor da História. Os heróis e seus grandiosos feitos são substituídos, no ensino de História, pelos trabalhadores, que formam a classe proletária, e busca-se compreender, agora, não só a aparência das coisas, mas a estrutura social. O Marxismo predominou no Brasil, especialmente na década de 1970, fazendo da disciplina de História um instrumento potencializador na formação da identidade de classe e de cidadãos revolucionários (Fialho et al., 2016).

Azevedo e Stamatto (2010) acreditam que a História tem como fim compreender a sociedade com vistas a transformá-la. No marxismo, as transformações do mundo por meio do trabalho humano constituem os fatos históricos e o “método aplicado à História é o materialismo histórico, uma teoria econômica da qual emergem conceitos como: modo de produção, força de trabalho e mais-valia” (Azevedo & Stamatto, 2010, p. 715). Essa vertente teórica flexibiliza a linearidade absoluta do ensino positivista da História e busca compreender a realidade social, com suas relações e contradições, como uma totalidade histórica complexa; a História passa a ser vista como processo cujas ações são protagonizadas por diferentes grupos sociais, nos quais o aluno está imerso, concebendo-se como agente do processo histórico (Azevedo & Stamatto, 2010). Pensar historicamente é compreender que os homens transformam a si mesmos à medida que transformam o mundo. O ensino de História busca, desse modo, estimular o senso crítico do aluno e a compreensão do passado a partir da análise da sociedade capitalista.

Na década de 1980, essas duas tendências no ensino de História – Positivismo e Marxismo – começam a ser severamente questionadas e criticadas, como consequência do deslocamento da macro para a micro-história e do interesse em estudar as pessoas comuns e seu cotidiano (Azevedo & Stamatto, 2010). Em conformidade com Azevedo e Stamatto (2010), o modelo positivista foi completamente rejeitado, enquanto refutava-se do Marxismo a leitura ortodoxa e mecanicista da teoria de Marx.

Fialho et al. (2016) relatam que, no início do século XX, houve transformações no domínio da História e, com a Escola dos Annales, fundada em 1929, na França, o campo de estudos da História foi ampliado, experienciando novos problemas, abordagens e objeto. Ainda conforme essas autoras, a Escola dos Annales constituiu-se de quatro fases. A primeira fase, de 1920 a 1945, teve como líderes Marc Bloch e Lucien Febvre e privilegiou a história econômica e social; a segunda, de 1945 a 1968, foi dominada por Braudel e centrou-se na história

econômica; a terceira fase, de 1968 a 1989, dirigida por Le Goff e Pierre Nora, focaliza o aspecto interdisciplinar, aproximando a História das outras ciências humanas, e o estudo de temas específicos: mulheres, crianças, família etc. (Azevedo & Stamatto, 2010). A quarta geração vai de 1989 até a contemporaneidade e tem como representantes principais Georges Duby e Jacques Revel.

O conceito de fonte histórica também foi ampliado por essa escola, não mais servindo para buscar a verdade dos fatos, conforme acreditava a concepção positivista de história, porém, em conformidade com Bloch (2002), passando a denotar registros, resquícios deixados por sociedades do passado, a serem historicizados e interpretados pelo historiador, de modo crítico. Nesse sentido, Fialho et al. (2016) narram que os historiadores passaram, então, a fazer uso de uma gama de fontes, diversificando, inclusive, os documentos escritos: jornais, receitas culinárias, cartas, filmes, música, pintura, objetos, fotografias, roupas, móveis etc. Para elas, esse fato ampliou as possibilidades pedagógicas do professor de História, favorecendo o trabalho com temas variados.

Como se depreende do que foi discutido até agora, a Escola dos Annales posicionou-se contra o Positivismo e o Marxismo, exercendo um relevante papel na renovação dos métodos históricos, ao refutar um ensino de História que concebe a história como algo linear, cumulativo, atado ao passado e irreversível, preocupado apenas com datas, fatos e feitos dos heróis e figuras públicas. Para essa corrente, o presente com suas problemáticas também deve ser estudado.

Esse movimento historiográfico trouxe três principais contribuições para o ensino de História, tendo sido, inclusive, incorporadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998: perspectiva da história global (materializado no ensino por eixos temáticos), noções de múltiplas temporalidades (tempo biológico, psicológico, cultural etc.) e a história a partir de questões-problema, extraídas da realidade social dos alunos (aqui, busca-se respostas no passado para as questões do presente) (Azevedo & Stamatto, 2010). Para Bittencourt (2011), essa concepção de história tem como foco desenvolver o cidadão crítico, capaz de atuar na história.

Miranda (2007) assevera que o ensino de História atual percebe os saberes históricos como ferramentas que possibilitam compreender, de forma crítica, a relação homem e sociedade, que ocorre em tempos e espaços diferentes. Nesse ensino, deve-se considerar a unicidade de cada sujeito e respeitar o conhecimento prévio que o aluno traz ao vir para a escola. Em vez do ensino pautado no modelo positivista, enciclopédico, acrítico e descontextualizado, a sociedade contemporânea exige um ensino que busque formar sujeitos críticos, habilitados a

analisar seu contexto presente, a partir do passado, a se ver como parte da história, e a atuar sobre ele. Somente assim, o ensino de História adquirirá significado para o aluno. Daí a importância da escolha de uma linha teórica condizente com essa formação para a cidadania e para a atuação em uma sociedade que não cerceie os direitos de seus membros.

Fialho et al. (2016) advogam que o ensino de História deve ser ministrado em uma perspectiva progressista, que conceba o aluno autônomo como centro e o professor como mediador e problematizador do conhecimento, interligando o passado com o presente. Tal visão se harmoniza com Cainelli (2006, p. 71), para quem o passado é o fundamento do presente. Para ela, o professor precisa parar de “tentar levar o aluno para o passado, como se fosse possível embarcar em uma máquina do tempo. Cabe ao professor demonstrar aos alunos que conhecer o passado só é possível se conseguirmos distinguir seus rostos, falas e sentimentos no presente”.

Infelizmente, o ensino de História na contemporaneidade não se distanciou muito do modelo positivista do século XIX. Em que pese todas as mudanças por que vem passando a sociedade nas últimas décadas, aceleradas pela emergência das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, o professor ainda persiste em reproduzir os conteúdos históricos sem contextualizá-los ou questioná-los. Cordeiro (2009, p. 13) sinaliza que, caso “algum estudante do século XVIII ou XIX pudesse ser transportado no tempo para o século XXI e, por acaso, caísse em uma sala de aula, ele se encontraria num ambiente que lhe pareceria muito familiar”.

O fato é que da disposição das cadeiras, da forma de avaliar ao método utilizado pelo professor, parece não ter havido grandes avanços. O que leva a algumas inquietações: por que, apesar de tantas transformações sociais, espaciais e tecnológicas (afinal, vive-se hoje na cultura digital), o modo de ensinar dos professores de História do século XXI não se alterou, reproduzindo ainda métodos de dois séculos atrás? O que poderia ser feito para que o rompimento com esse método obsoleto, reprodutivista, enciclopédico e acrítico aconteça?

As respostas podem ser variadas, especialmente ao se analisar as diferentes possibilidades que a *internet* e outras tecnologias digitais virtuais apresentam para o ensino de História. No entanto, não se pode olhar o ciberespaço sem refletir também sobre seus desafios que, junto com os benefícios, exigem uma postura crítica do professor ao inserir as tecnologias digitais na sua prática pedagógica.

## **5 Ensinar História com tecnologias: desafios e possibilidades**

Se o contexto do aluno, sua cultura e historicidade devem ser levados em conta na sala de aula de História, as tecnologias, parte do seu universo cotidiano, não podem ser ignoradas. Em uma realidade em que o real e o virtual se mesclam, amalgamando-se, é preciso romper com o ensino unidirecional, anacrônico, memorístico, transmissivista e desinteressante.

O ciberespaço, descrito por Lévy (1999) como o espaço da troca de saberes, potencializador da inteligência coletiva, de novas práticas democráticas; o caráter lúdico das mídias digitais, ilustrado pelos jogos digitais, influenciando as narrativas históricas e modificando, assim, as formas de lidar com o conhecimento histórico (Arruda, 2014); as redes sociais, conectando culturas, ultrapassando fronteiras, comprimindo tempo e espaço; a inovação da linguagem, entre outros, são alguns exemplos do que as tecnologias, em especial a *internet* e o ciberespaço, podem proporcionar ao ensino de História.

Nesse sentido, Arruda (2014) cita como possibilidade positiva das mídias para o historiador os novos olhares que elas permitem lançar sobre o passado, ao reconfigurarem a dimensão da memória e do acontecimento. Lévy (1996), por sua vez, cita os benefícios do ciberespaço ao compará-lo a um lugar onde o homem se realiza, supera as diferenças e, por meio da inteligência coletiva, amplia a colaboração, troca de saberes, experimenta novas práticas democráticas e constrói cidadania. Em sua obra *Cibercultura*, Lévy (1999) aborda o papel das tecnologias intelectuais e sua importância no favorecimento de novos modos de acessar a informação e construir conhecimento. Para Arruda (2013), Lévy é um entusiasta, visualizando a relação homem e tecnologia apenas por um viés técnico, desconsiderando o uso que é feito dela, bem como os paradoxos, contradições e relações de poder presentes no ciberespaço enquanto espaço construído pelo homem, devendo, por isso mesmo, ser problematizado de forma a contribuir para a construção da cidadania do aluno.

Em que pese todos os benefícios ofertados pelas tecnologias digitais à escola e, particularmente, ao ensino de História, é preciso considerar que elas também apresentam desafios, devendo, assim, ser objeto de uma análise crítica rigorosa, em contraposição ao olhar simplista daqueles que consideram unicamente suas vantagens.

Concernente a esses desafios, Santos (1998), ao se referir ao controle da informação disponibilizada na sociedade da informação e sua relação com o exercício da cidadania, destaca que

Um dos paradoxos da sociedade de informação é que, quanto mais vasta é a informação potencialmente disponível, mais seletiva é a informação efetivamente posta à disposição dos cidadãos. E, como nesse tipo de sociedade, o exercício ativo da cidadania depende mais do que nunca da informação que o sustenta, a luta democrática mais importante é a luta pela democratização dos critérios da seleção da informação.

Desse modo, a relação da democratização da informação e do conhecimento, favorecida e mediada pelas tecnologias digitais, notadamente a *internet* e o ciberespaço, com a cidadania pode, segundo Mattelart (2002), consistir apenas em uma narrativa tecnocrática, cujo teor leva a crer na superação das injustiças e conflitos político-ideológicos, bem como em promessas de democratizar as relações sociais, solucionando, por meio de dispositivos técnicos, os problemas sociais. Para esse autor, esse discurso enfatiza o lado instrumental, mecânico das tecnologias, ignorando a forma como essas tecnologias foram implantadas, como foram socialmente construídas, qual sua função e como são utilizadas (Mattelart, 2002). Faz-se, pois, necessário um olhar crítico, menos técnico, sobre os artefatos midiáticos, para vislumbrar as intencionalidades subjacentes a sua criação.

Setton (2010), de igual modo, advoga uma análise crítica dos artefatos midiáticos, asseverando ser relevante compreender quais as implicações das mídias na sociedade, haja vista sua origem e processo de criação não serem aleatórios, mas histórica e socialmente situados e datados. Para Arruda (2014, p. 240), “em vez do olhar técnico para esses artefatos, é mais pertinente considerá-los um produto da cultura, neste caso especificamente cultura das mídias”. O autor defende, assim, a necessidade do uso crítico das tecnologias, por concebê-las como produto da cultura.

Em relação à *internet*, especificamente, Arruda (2013), assevera que sua disseminação ampliou o acesso à produção da cultura, mas que é necessário analisar criticamente os contextos onde essas informações e conhecimentos são gerados. Ao abordar o universo de conteúdo e informação que é produzido em e na rede, o autor aduz ser algo positivo. Em contrapartida, afirma haver uma primazia do acessar, armazenar o material produzido, em detrimento do conhecê-lo, o que é perigoso. Em outro de seus textos, Arruda (2014) retoma o assunto, ressaltando, mais uma vez, um dos desafios trazidos pelas tecnologias digitais, em especial a *internet* e o ciberespaço, que é o acúmulo desenfreado de documentos, decorrente da ânsia de ter tudo para não se esquecer de nada, mas que tem efeito inverso: a amnésia do usuário, já que os dispositivos de armazenamento guardarão as informações em suas memórias digitais. Portanto, o grande problema não é mais conhecer ou acessar os documentos do passado, mas

saber o que fazer com tanta informação disponibilizada na rede, bem como analisar em que condições ela é produzida.

Para Arruda (2014, p. 242), a dimensão temporal também é alterada quando se acessa documentos digitais – “material produzido originalmente para suportes baseados na microinformática” – ou digitalizados – “aqueles que existiam em outro suporte (livros, discos de vinil, papel fotográfico etc.) e foram transferidos para o suporte informático, por meio de sua digitalização” (p. 242), já que, ao contrário dos suportes convencionais, cuja relação com o passado é marcada pela materialidade (efeito do tempo sobre o objeto mais velho), os suportes digitais guardam as informações em áudio, vídeo, documento impresso, imagem, envolvendo-os em uma imaterialidade aparentemente a-histórica, pois será o *design* do suporte, a aparência, e não a alteração física do objeto, que revelará o grau de envelhecimento.

Arruda (2014) vê, assim, a imaterialidade e a abstração como desafios postos aos professores de História, visto que o passado já ocorrido não pode mais ser reconstituído, haja vista sua reconstituição não depender somente do aspecto físico, mas dos aspectos políticos, sociais e culturais. Quanto à determinação temporal, o documento digitalizado pode ser temporalmente situado, segundo o autor. Contudo, a demarcação da temporalidade, o traço histórico, do artefato tecnológico digital (jogo, rede social, *blog*) só pode ser feita por meio do *design*, daí sua aparente atemporalidade. O risco dessa atemporalidade aparente – e que precisa ser criticado – é o discurso mercantil que, tentando incentivar o consumo e a incessante busca pelo novo, deprecia o passado, via refutação do registro e da memória (Arruda, 2014). Dando continuidade aos riscos relativos às tecnologias digitais, Arruda (2014) fala, ainda, da perda, com um simples clique, do conteúdo histórico armazenado na rede, em servidor mundial, a chamada computação nas nuvens, *cloud computing*.

Em contrapartida, aborda, as vantagens – liberdade, desafio, competição, colaboração, regras usadas na estrutura, interatividade com o jogo e entre os jogadores, delimitação espaço-tempo e imprevisibilidade, necessária na interpretação dos acontecimentos históricos e evidenciada nas inúmeras estratégias e nos jogadores geograficamente distantes, mas sincronizados – e desvantagens dos jogos digitais, como os problemas historiográficos que, segundo ele, implicam diretamente na prática pedagógica do professor de História, a exemplo do caráter mercantil dos *videogames*, que faz com que jogos com temáticas históricas sem relação com a historiografia sejam produzidos.

De acordo com Arruda (2014, p. 247), isso pode ser estendido a outras tecnologias:

Os jogos produzem olhares enviesados sobre o outro, envolvem o jogador em interpretações eurocêntricas ou de domínio cultural norte-americano, inscrevem-no em atividades de colaboração que privilegiam as relações de consumo. Assim também são outras atividades culturais. O cinema, a música e as artes plásticas não se encontram isolados dessas questões, mas foram inscritos nas discussões sobre ensino e aprendizagem por meio delas já há algum tempo.

As possibilidades pedagógicas que as tecnologias digitais oferecem ao aluno na sala de aula de História são inúmeras e vão desde a criação de práticas e espaços sociais até a experiência de imergir, como protagonista, em narrativas do passado, com isso conscientizando-se do seu papel na história. Os desafios, também presentes, podem ser, contudo, superados ou minimizados se o professor de História deslocar o olhar do objeto enquanto artefato puramente instrumental para a tecnologia como artefato cultural, criado em um contexto histórico determinado e com uma intencionalidade, representando uma rede de relações entre tecnologia e humano.

Como se pode observar ao longo das argumentações, fica evidenciado que o professor de História não pode se aproximar de forma acrítica dos artefatos tecnológicos, mas preocupar-se com a formação autônoma, emancipatória e autoral do seu aluno, uma vez que este, imerso nessa cultura digital, precisa, concebendo as tecnologias como elementos culturais, utilizá-las de modo crítico e reflexivo, tornando-se sujeito do seu entorno social, capaz de situar-se histórica, política e socialmente na sociedade contemporânea.

### **Considerações Finais**

Trabalhar os conteúdos históricos em harmonia com essa sociedade conectada e com o perfil de aluno de hoje demanda do professor desenvolver, por meio da *internet* e dos diversos recursos tecnológicos disponíveis na sociedade e na escola, estratégias mais ativas, que favoreçam, em linguagens e recursos familiares ao aluno (*webquest*, *podcast*, jornais *on-line*, museus virtuais, mapas interativos, jogos educativos, simulações, animações, *blogs*, fóruns etc.), a desconstrução e reconstrução crítica dos conhecimentos e acontecimentos históricos, disseminados nos livros oficiais, cotejando-os com pontos de vista diferenciados.

Entretanto, para que esse objetivo seja atendido, o aluno, com seu contexto cultural e social, precisa ser o centro e autor do processo. Caso contrário, as tecnologias servirão somente para reforçar um ensino fragmentado, dissociado da vida do aluno e, conseqüentemente, alijado de significado para ele. Não se pode esquecer que a mera inserção das tecnologias na sala de aula não significa necessariamente alteração na forma de ensinar. É preciso, primeiramente,



reformular as concepções e as práticas educativas, tanto os métodos como as teorias que lhes dão embasamento.

A discussão teórica acerca da inserção das tecnologias digitais no ensino de História desenvolvida neste trabalho mostrou-se bastante proveitosa, embora tenha sido limitada em decorrência do número reduzido de trabalhos encontrados na área de História que abordam o tema. No entanto, a partir do que foi discutido ao longo desse texto, é possível concluir que, apesar de boa parte dos professores ainda se manter fiel ao método tradicional ou positivista de se ensinar História, com a virada paradigmática ocorrida no cenário da História, concretizada em novas abordagens, objetos, fontes e sujeitos históricos, o ensino dessa disciplina vem se diversificando, nas últimas décadas, passando a fazer uso de fontes variadas, advindas principalmente da incorporação das tecnologias (documentos impressos, literatura, cinema, *internet*, imagens, música, *blog*, fórum de discussão, jogo digital etc.) na sala de aula.

Embora de modo gradativo, os professores começam a perceber a premência de inserirem as TDIC em suas aulas, com vistas a tornar a aprendizagem dessa disciplina significativa para o aluno. Entretanto, ainda mais importante do que a simples inserção, é a necessidade do olhar crítico para esses artefatos, compreendendo-os como produtos da cultura, logo, situados social e historicamente. Esse é o farol que deve guiar o método a ser utilizado para inserir as tecnologias digitais no ensino de História. Somente assim, o ensino de História poderá cumprir sua função como formadora de sujeitos da História, capazes de, com o leme nas mãos, navegar nesse universo de informações e na complexidade que caracterizam a cultura digital.

O caminho, contudo, ainda está sendo percorrido e, juntamente com as inúmeras vantagens que as tecnologias digitais oferecem ao ensino de História, também há desafios, óbices a serem vencidos, que vão desde a dificuldade em lidar, técnica e pedagogicamente, com essas ferramentas até o uso acrítico desses artefatos. Superar ou minimizar os desafios demanda uma reflexão, por parte do professor, acerca do papel da disciplina de História na construção da cidadania do aluno e da sua própria formação profissional, acadêmica e continuada. Analisar a visão de alunos e professores de História sobre a contribuição das tecnologias digitais virtuais na sala de aula dessa disciplina pode constituir um excelente objeto para uma futura pesquisa acerca do tema. Que seja logo, pois, na era digital, como bem afirma Freire (2001, p. 139), “o mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido”.

## Referências

- Almeida, M. E. B. (2005). Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In Almeida, M. E. B., & Moran, J. M. (Orgs.). *Integração das tecnologias na educação* (pp. 39-45). Brasília: Ministério da Educação/SEED.
- Arruda, E. P. (2013). Cultura e ensino de história na perspectiva das redes sociais e do ciberespaço. In Silva, C. B. da, & Zamboni, E. (Orgs.). *Ensino de história, memória e culturas* (pp. 35-53). Curitiba, PR: CRV.
- Arruda, E. P. (2014). Aprender História com jogos digitais em rede: possibilidades e desafios para os professores. In Magalhães, Marcelo et. al. (Orgs.). *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia* (pp. 239-253). Rio de Janeiro: FGV Editora.
- Azevedo, C. B., & Stamatto, M. I. S. (2010). Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de História no Brasil. *Antíteses*, 3(6), 703-728. Recuperado de <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>
- Bittencourt, Circe M. F. (2011). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Bloch, M. L. B. (2002). *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Ministério da Educação e Cultura (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: História - 5ª a 8ª séries*. Brasília: SEF. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_5a8\\_historia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf)
- Cainelli, Marlene (2006). Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar*, edição especial, 57-72. Recuperado de [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/571591/mod\\_resource/content/1/artigo%20Marlene.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/571591/mod_resource/content/1/artigo%20Marlene.pdf)
- Cordeiro, Jaime (2009). *Didática*. São Paulo: Contexto.

- Ferreira, N. S. de A. (2002). As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Revista Educação & Sociedade*, 23(79), 257-272.
- Fialho, Lia M. F., Machado, Charliton J. dos S., & Sales, José A. M. de. (2016). As teorias da História e a História ensinada no ensino fundamental. *Educativa*, 19(1), 1043-1065. Recuperado de <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/5465/3022>
- Fonseca, Selva G. (2012). *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas/SP: Papirus.
- Freire, Paulo (2001). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Karnal, Leandro (2005). *História na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- Lévy, Pierre (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Lévy, Pierre (1996). *O que é o virtual*. São Paulo: editora 34.
- Mattelart, Armand (2002). *História da sociedade da informação*. São Paulo: Loyola.
- Miranda, S. R. (2007). Horizontes e fronteiras teóricas na pesquisa do saber histórico escolar. In Miranda, S. R. *Sob o signo da memória: cultura escolar, saberes docentes e história ensinada* (pp. 37-106). São Paulo: UNESP, Juiz de Fora: EDUFJF.
- Moraes, Antonio C. R. (1994). *Geografia: pequena história crítica*. São Paulo: Annablume.
- Nikitiuk, Sônia M. L. (2001). *Repensando o ensino de História*. São Paulo: Cortez.
- Nóvoa, Antonio (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Piletti, Nelson (1997). *História da educação no Brasil*. São Paulo: Ática.

Prensky, Marc (2001). Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. *NCB University Press*, 9(5), out./2001. Recuperado de [http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2\\_intencoes/nativos.pdf](http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf)

Santos, Boaventura de Sousa (1998). O acordo multilateral de investimentos. *Folha de São Paulo*. Recuperado de <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi15039810.htm>

Seffner, Fernando (2013). Aprender e ensinar história: como jogar com isso?. In Giacomoni, M. P., & Pereira, N. M. (Orgs.). *Jogos e ensino de História* (pp. 25-46). Porto Alegre: Evangraf.

Setton, Maria da Graça (2010). *Mídia e educação*. São Paulo: Contexto.

Souza, M. Do S., & Tamanini, P. A. (2018). Tecnologias digitais e ensino de História: estado do conhecimento. *Anais do Seminário de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - SEPOMO*. Fortaleza, CE, Brasil, 5. Recuperado de [https://docs.wixstatic.com/ugd/87a2c1\\_149fe9070a37420b97e13ebb58884cd6.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/87a2c1_149fe9070a37420b97e13ebb58884cd6.pdf)

#### **Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Maria do Socorro Souza – 50%

Paulo Augusto Tamanini – 50%