

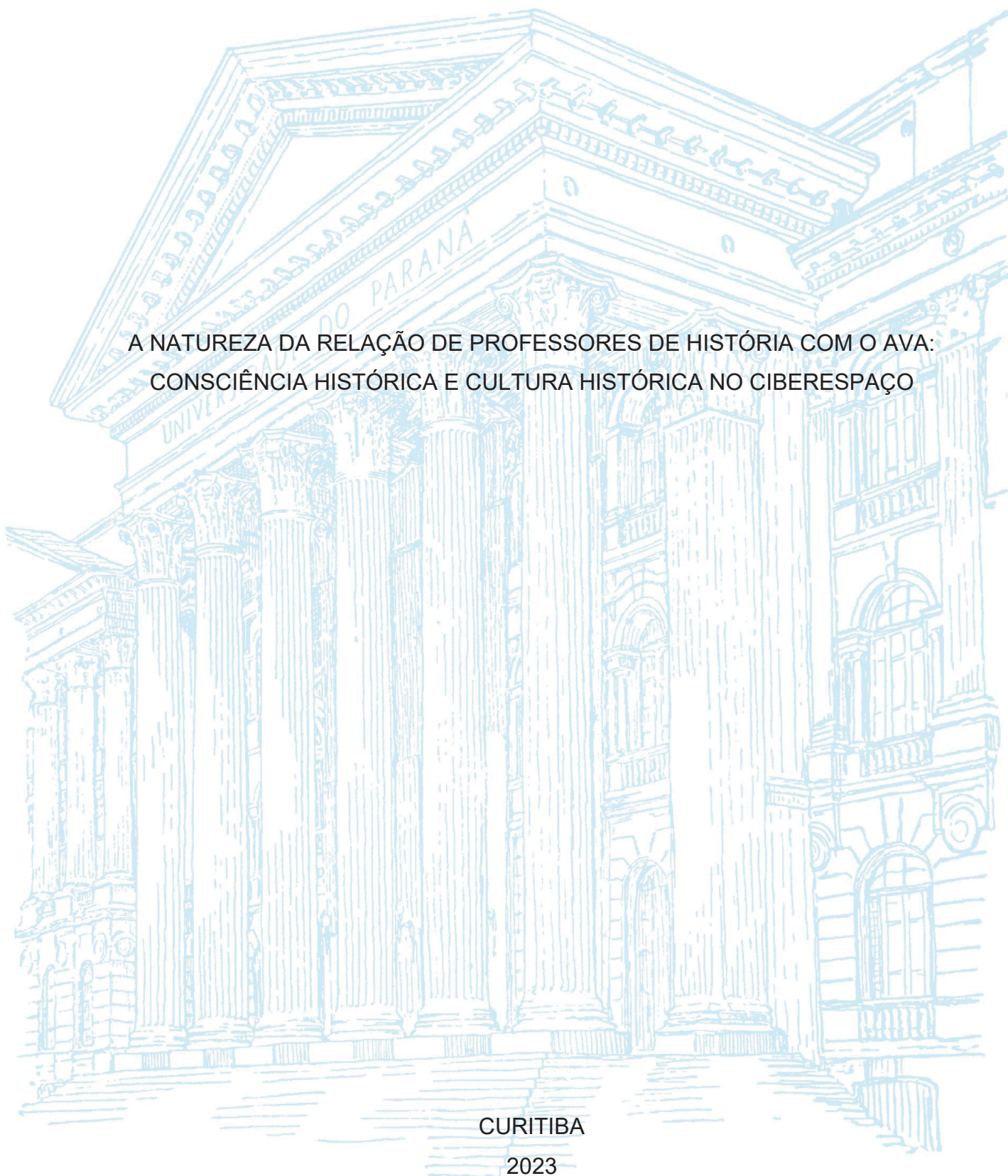
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CLÁUDIA SENRA CARAMEZ

A NATUREZA DA RELAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA COM O AVA:
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E CULTURA HISTÓRICA NO CIBERESPAÇO

CURITIBA

2023



CLÁUDIA SENRA CAMEZ

A NATUREZA DA RELAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA COM O AVA:
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E CULTURA HISTÓRICA NO CIBERESPAÇO

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt.

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Caramez, Cláudia Senra.

A natureza da relação de professores de história com o AVA :
consciência histórica e cultura histórica no ciberespaço / Cláudia Senra
Caramez – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Ensino a distância. 3. Tecnologia
educacional. 4. História – Estudo e ensino. 5. Ensino a distância –
Professores. I. Schmidt, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. II.
Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em
Educação. IV. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **CLÁUDIA SENRA CARAMEZ** intitulada: **A NATUREZA DA RELAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA COM O AVA: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E CULTURA HISTÓRICA NO CIBERESPAÇO**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 29 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica
03/10/2022 11:43:46.0

MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
09/11/2022 14:32:56.0

MARÍLIA JOSÉ DO GAGO ALVES QUINTAL
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO MINHO - PORTUGAL)

Assinatura Eletrônica
03/10/2022 19:29:28.0

ADRIANE DE QUADROS SOBANSKI
Avaliador Externo (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
03/10/2022 17:47:41.0

MARCELO FRONZA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO)

Assinatura Eletrônica
03/10/2022 11:45:30.0

ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD
Avaliador Externo (FACULDADE UNINA)

A meu amado filho, que nunca me deixou desistir e que dizia gostar de estudar junto a mim.

À minha querida mãe, que sempre foi minha inspiração.

Ao meu pai amado, que em seus momentos de lucidez sempre me apoiou.

Ao meu querido marido e companheiro, que suportou momentos tão difíceis ao meu lado e sempre me ajudou a superá-los.

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo minha querida orientadora, a Professora Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, uma brilhante pesquisadora, exemplo de mulher, mãe e profissional, e que me deu a oportunidade de aprender com ela e me tornar pesquisadora.

Aos integrantes da banca por aceitarem carinhosamente ao meu convite, dedicarem-se à análise desta pesquisa e pelas contribuições dadas durante a qualificação.

À minha linda e amada afilhada Brianna Cantelli, que me traz muita alegria e inspiração.

Aos pesquisadores e pesquisadoras do LAPEDUH: Adriane; André; Albano; Andressa; Ana Cláudia Urban; Claudio; Cristina; Eli; Fábio; Geovanne; Geraldo; Geyso; João; Leslie; Lorena; Lidiane; Lucas; Luciano; Marcelo Fronza; Marcos; Marília Gago; Nikita; Rosângela; Rosi; Sérgio; Solange; Stephanie; Tiago Sanches; Thiago Divardim; Thiago Miranda, sem eles esta pesquisa não seria possível.

Ao meu filho e ao marido, que não me permitiram desistir deste sonho, nem nos momentos de crise.

Agradeço à minha amiga Adriane Silva, uma bakhitiniana fantástica, mulher maravilhosa, pesquisadora incrível, por ouvir minhas angústias e me apoiar.

Agradeço à minha amiga Diana Abreu pelo carinho e pelas brigas.

Ao meu amigo Jackes de Oliveira, pelo apoio e trocas de ideias.

Aos professores e professoras da Escola Municipal Papa João XXIII, pelo carinho, apoio e compreensão.

Agradeço à minha amada mãe, meu exemplo e porto seguro.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta é uma tese que se insere campo da Educação Histórica, apresentando os conceitos de tecnologia mais discutidos na área da Educação, aspectos de recursos didáticos e tecnológicos. Nela, aborda-se a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação e a sua implantação nas escolas, na Educação a Distância e no Ensino Híbrido, buscando novas formas de construção do conhecimento científico em sala de aula (BRITO; KENSKI; SANCHO). Este estudo apresenta a base teórica das discussões acerca dos conceitos de Cultura Histórica, Cibercultura e Ciberespaço (RÜSEN; LEVY); e também se discorre sobre as relações apresentadas por diferentes pesquisas relacionadas às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Ensino de História, Estado da Arte, identificando como a cultura histórica está presente no *Ciberespaço* e reivindica o conceito de *Cibercultura* Histórica. E pauta-se nos princípios da pesquisa colaborativa (IBIAPINA) para discutir a formação continuada de professores e professoras de História (DAY; RÜSEN), analisando os usos da Tecnologia Digital no AVA – UFPR VIRTUAL e as relações dos professores cursistas das Oficinas de Educação Histórica, do ano de 2020, com ferramentas digitais, bem como contribuições do uso de fontes históricas digitais para a aprendizagem histórica, cotejando com os dados empíricos da pesquisa, por meio da análise das relações de aprendizagem dos professores cursistas no âmbito da consciência histórica.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Histórica. TDIC. Cultura Histórica. Cibercultura. Ciberespaço. Cibercultura Histórica. AVA.

ABSTRACT

This is a thesis that falls within the field of Historical Education, presenting the most discussed concepts of technology in the field of Education, as well as aspects of didactic and technological resources. It addresses the use of Information and Communication Technologies in Education and their implementation in schools, Distance Education, and Blended Learning, seeking new ways of constructing scientific knowledge in the classroom (BRITO; KENSKI; SANCHO). This study presents the theoretical basis of discussions about the concepts of Historical Culture, Cyberculture, and Cyberspace (RÜSEN; LEVY); and also discusses the relationships presented by different research related to Digital Information and Communication Technologies in History Education, State of the Art, identifying how historical culture is present in Cyberspace and advocating for the concept of Historical Cyberculture. It is based on the principles of collaborative research (IBIAPINA) to discuss the continuing education of History teachers (DAY; RÜSEN), analyzing the use of Digital Technology in the AVA - UFPR VIRTUAL and the relationships of the participating teachers in the Historical Education Workshops in 2020 with digital tools, as well as the contributions of using digital historical sources for historical learning, comparing them with the empirical data of the research through the analysis of the learning relationships of the participating teachers in terms of historical consciousness.

Keywords: Teaching History. Historical Education. DICT. Historical Culture. Cyberculture. Cyberspace. AVA.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Captura da tela da UFPR Virtual - Curso Oficinas da Educação Histórica	115
FIGURA 2 - Artigo publicado na Revista da Semana.....	154

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Conceitos de Tecnologia Utilizados.....	32
QUADRO 2 - Recursos Pedagógicos.....	39
QUADRO 3 - Classificação dos Recursos Educacionais Digitais.....	42
QUADRO 4 - Classificação dos <i>Softwares</i> Educacionais por Objetivos	56
QUADRO 5 - Esquema das oposições ideal-típicas entre memória e história	64
QUADRO 6 - Consciência histórica e ciência.....	66
QUADRO 7 - Esquema: Cinco dimensões da Cultura Histórica.....	68
QUADRO 8 - A absorção da dimensão cognitiva pela estética.....	78
QUADRO 9 - A dimensão cognitiva apropria-se da estética	86
QUADRO 10 - A articulação entre a dimensão estética e política em redes sociais e sites didáticos.....	99
QUADRO 11 - A articulação entre a dimensão estética e moral	103
QUADRO 12 - Organizadores e colaboradores das oficinas de Educação Histórica	113
QUADRO 13 - Chamada Geral	114
QUADRO 14 - Roteiro de aprendizagem	116
QUADRO 15 - Atividades do Módulo 1	117
QUADRO 16 - Roteiro de aprendizagem do módulo 2 - Fontes Históricas.....	118
QUADRO 17 - Roteiro do Módulo 3	121
QUADRO 18 - Roteiro do Módulo 4	123
QUADRO 19 - Participantes por Estado	131
QUADRO 20 - Legenda da Formatação	138
QUADRO 21 - Fonte como recurso didático	139
QUADRO 22 - Fonte como reconstrução do passado	140
QUADRO 23 - Os tipos de fontes e documentos digitais	147
QUADRO 24 - Atividade do projeto de Docência Sufrágio Feminino no Brasil	152
QUADRO 25 – 1ª Atividade sobre Fonte Histórica.....	155
QUADRO 26 - 2ª Atividade sobre Fonte Histórica	155
QUADRO 27 - 3ª Atividade sobre Fonte Histórica	156
QUADRO 28 - 1º Momento do Projeto de Docência Comunicação humana ao longo do tempo	158

QUADRO 29 - 3º Momento do Projeto de Docência Comunicação humana ao longo do tempo	160
QUADRO 30 - 8º Momento do Projeto de Docência Comunicação humana ao longo do tempo	162
QUADRO 31 - 1ª Atividade do Projeto de Docência Escravidão Africana no Brasil	164
QUADRO 32 - 2ª atividade do Projeto de Docência Escravidão Africana no Brasil	164
QUADRO 33 - 3ª atividade do Projeto de Docência A escravidão Africana no Brasil	165
QUADRO 34 - 4ª atividade do Projeto de Docência Escravidão Africana no Brasil	166
QUADRO 35 - A metacognição do projeto de Docência Escravidão Africana no Brasil	167
QUADRO 36 - Categorização das protonarrativas	169
QUADRO 37 - Fonte 3	170
QUADRO 38 - Categorização da empatia.....	172
QUADRO 39 - Fonte 5	173
QUADRO 40 - Categorização da perspectiva de futuro apresentada	174
QUADRO 41 - Fonte 6	174
QUADRO 42 - Atividade de Metacognição	175

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Perfil dos participantes.....	132
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ANPUH	– Associação Nacional dos Professores Universitários de História
APH	– Associação de Professores de História
APUH	– Associação dos Professores Universitários de História
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	– Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB/SEED	– Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação
EMC	– Educação Moral e Cívica
ENPEH	– Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História
FURG	– Universidade Federal do Rio Grande
IBICTD	– Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAPEDUH	– Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
PDE	– Programa de Desenvolvimento Educacional
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFHistória	– Mestrado Profissional em Ensino de História
PUC	– Pontifícia Universidade Católica
RME	– Rede Municipal de Ensino
SBPC	– Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEED/PR	– Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SME	– Secretaria Municipal de Educação
TIC	– Tecnologia de Informação e Comunicação

TDIC	– Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TDICE	– Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação
UnB	– Universidade de Brasília
UFG	– Universidade de Goiás
UFMT	– Universidade Federal de Mato Grosso
UFR	– Universidade Federal de Rondonópolis
UFMS	– Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFAL	– Universidade Federal de Alagoas
UFBA	– Universidade Federal da Bahia
UFSB	– Universidade Federal do Sul da Bahia
UFRB	– Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFC	– Universidade Federal do Ceará
UFMA	– Universidade Federal do Maranhão
UFPB	– Universidade Federal da Paraíba
UFCG	– Universidade Federal de Campina Grande
UFPE	– Universidade Federal de Pernambuco
UNIVASF	– Universidade Federal do Vale do São
UFRPE	– Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFPI	– Universidade Federal do Piauí
UFRN	– Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	– Universidade Federal de Sergipe
WEB	– <i>World Wide Web</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	TECNOLOGIAS: CONCEITOS E APLICAÇÕES.....	30
2.1	CONCEITOS DE TECNOLOGIA.....	30
2.1.1	Tecnologia.....	33
2.1.2	Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC).....	33
2.1.3	Tecnologia Digital.....	34
2.1.4	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).....	34
2.1.5	Tecnologia Assistiva.....	35
2.1.6	Tecnologias Educacionais.....	35
2.1.7	Tecnologia Social.....	36
2.2	RECURSOS PEDAGÓGICOS.....	37
2.3	TECNOLOGIA DIGITAL DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO, NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E NA EDUCAÇÃO HÍBRIDA.....	44
2.3.1	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação na Educação.....	45
2.4	A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	49
2.4.1	A Educação Híbrida.....	52
2.5	O USO DE <i>SOFTWARES</i> EDUCACIONAIS EM SALA DE AULA.....	55
2.5.1	<i>Softwares educacionais</i> : classificação e objetivos.....	55
2.5.2	Classificações dos <i>Softwares</i> Educacionais por Aprendizagem.....	57
2.5.3	<i>Softwares</i> relacionados à atividade de sujeito de aprendizagem.....	58
2.5.4	Os paradigmas educacionais dos <i>softwares</i>	59
3	CULTURA HISTÓRICA E CIBERCULTURA.....	61
3.1	CULTURA HISTÓRICA.....	61
3.2	A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA PARA A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA....	62
3.3	CINCO DIMENSÕES DA CULTURA HISTÓRICA.....	68
3.4	CIBERESPAÇO E CIBERCULTURA.....	69
3.5	CULTURA HISTÓRIA E CIBERCULTURA.....	72
4	CULTURA HISTÓRICA E CIBERCULTURA NO ENSINO DE HISTÓRIA.	76
4.1	A ARTICULAÇÃO ENTRE A DIMENSÃO ESTÉTICA E COGNITIVA NAS REDES SOCIAIS, <i>STREAMING</i> , JOGOS DIGITAIS E <i>GAMEFICAÇÃO</i> ,	

	AVA E METODOLOGIA E LETRAMENTO DIGITAL.....	77
4.1.1	A absorção da dimensão cognitiva pela estética.....	77
4.1.2	A dimensão cognitiva apropria-se da estética.....	86
4.2	ARTICULAÇÃO ENTRE A DIMENSÃO ESTÉTICA E POLÍTICA EM REDES SOCIAIS E SITES DIDÁTICOS.....	98
4.3	A ARTICULAÇÃO ENTRE A DIMENSÃO ESTÉTICA E MORAL.....	102
4.4	POR UMA CIBERCULTURA HISTÓRICA.....	108
5	A NATUREZA DA RELAÇÃO ENSINO/APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DE HISTÓRIA COM O CONHECIMENTO NO CIBERESPAÇO.....	111
5.1	OFICINAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA: A ORGANIZAÇÃO DO CURSO.....	111
5.1.1	Módulo 1 – A Educação Histórica.....	115
5.1.2	Módulo 2 - O trabalho com fontes históricas.....	118
5.1.3	Módulo 3 - A Educação Histórica e o Tema Ditaduras.....	121
5.1.4	Módulo 4 - Produção de Projeto de Docência: teoria e prática.....	122
5.2	CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E CULTURA HISTÓRICA NO CIBERESPAÇO: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS PROFESSORES NAS OFICINAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	125
5.2.1	A identificação dos sujeitos.....	130
5.2.2	As análises iniciais: Módulo 1.....	136
5.2.3	A contribuição do uso de fontes históricas digitais para a aprendizagem histórica.....	142
5.2.3.1	Conceituação e tipificação de fontes históricas.....	144
5.2.3.2	Fontes históricas digitais: conceituação e tipificação.....	145
5.3	A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA PARTIR DO TRABALHO NO AVA: ANÁLISE DOS PROJETOS DE DOCÊNCIA A PARTIR DE ARTIGOS PUBLICADOS.....	151
5.3.1	Projeto de Docência 1: Sufrágio feminino no Brasil.....	152
5.3.2	Projeto de Docência 2: Comunicação humana ao longo do tempo.....	157
5.3.3	Projeto de Docência 3: Escravidão Africana no Brasil.....	162
5.3.4	Projeto de Docência 4: Revolução Industrial.....	168
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177

REFERÊNCIAS.....	183
APÊNDICE 1 - ANÁLISES IRAMUTEQ.....	194
APÊNDICE 2 - ANÁLISES IRAMUTEQ.....	198

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2022, completei 23 anos de magistério e 18 anos na docência de História¹. Meus caminhos sempre estiveram marcados por opções políticas, principalmente quando penso na escolha pelo ensino de História. A possibilidade de remeter-me ao passado com os estudantes, para explicar o presente e almejar um futuro mais humano e solidário, sempre me seduziu.

Compreendia que tinha muitas limitações nas metodologias com as quais trabalhava e que me impossibilitavam de construir o conhecimento histórico em sala de aula. Queria ensinar de uma forma diferente, que tivesse significado para mim e para os estudantes. E foram essas necessidades, aparentemente tão simples, que me levaram a participar, no ano de 2009, de um curso de formação continuada ofertado pela coordenação de História da RME- Curitiba (Rede Municipal de Educação de Curitiba) em parceria com o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH – UFPR).

O que parecia ser apenas uma forma de aprender a ensinar História de uma forma diferente, em contato com a Educação Histórica, revelou-se como a ponta de um *iceberg*. As minhas carências eram muito mais profundas e o contato com essas novas possibilidades teóricas e metodológicas proporcionaram, pela primeira vez, repensar, reformular e reconstruir a minha prática, transformando-a em *práxis*.

Do trabalho desenvolvido ao longo dos anos de 2010 e 2011, por meio da iniciativa da Coordenação de História da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR), de montar os Cursos de *Patrimônio e Narrativa Histórica no Ensino de História* (2010) e *O trabalho com fontes e a produção de narrativas em aulas de história: mediação das tecnologias da informação e da comunicação* (2011), surgiu a ideia da pesquisa de mestrado.

A pesquisa, desenvolvida junto ao LAPEDUH e intitulada *A aprendizagem histórica de professores mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação: perspectivas da Educação Histórica* (2014), buscou analisar as relações de experiências de aprendizagens mediadas pelas novas tecnologias da informação e

¹ Nesse capítulo introdutório, tomo a liberdade de usar a primeira pessoa do singular por fazer referência ao meu percurso como professora-pesquisadora.

comunicação, vivenciadas por professores de História ao utilizarem a *web* como um espaço em que se alocam fontes históricas primárias e secundárias, por meio de arquivos digitais.

O trabalho de mestrado comprovou que existe um terreno muito vasto para estudo, no que se refere tanto à utilização por parte dos professores de História das novas tecnologias como ferramenta de ensino-aprendizagem, como, também, em sua utilização como instrumento de busca de diferentes tipos de fontes, possibilitando a utilização do método historiográfico, em sala de aula, no âmbito da construção da consciência histórica. Também procurou sugerir que as Tecnologias da Informação e Comunicação, as TIC's, proporcionam uma mudança na forma de aprendizagem e, portanto, da forma de pensar historicamente.

Nesse sentido, pensou-se a *internet* como lugar em que se pode pesquisar e encontrar fontes históricas primárias e secundárias, para a utilização em sala de aula, a fim de contribuir para a construção da consciência histórica, entendendo as fontes como documentos/monumentos e, portanto, um lugar de Cultura Histórica. Uma cultura que, se analisada no âmbito da produção, também “[...] ilustra a ideia de cultura-mundo que o universo técnico-científico enquanto é fundamentalmente, [...] um fenômeno totalizante e universal” (LIPOVETSKY, 2011, p.42).

As pesquisas mostraram que a utilização dos conhecimentos históricos da *web* permite relações com a experiência de aprendizagem que o livro didático não proporciona, como a ruptura com a linearidade da história, a possibilidade de visitar vários passados e de encontrar diferentes perspectivas de um mesmo acontecimento histórico. Nos livros didáticos, as fontes primárias e secundárias, geralmente, concordam com o texto didático do autor, como, também, no que diz respeito à mudança na relação entre o presente e o passado, na medida em que a relação com o presente é quantitativamente aumentada e qualitativamente expandida.

Somem-se a isso as pesquisas que defendem a ideia de que os professores são também pesquisadores. No caso dos professores de História, principalmente devido ao contato com a epistemologia da ciência de referência, estes devem ser entendidos como professores historiadores e, portanto, produtores de conhecimento. Assim, é possível afirmar que há possibilidades de o professor-pesquisador não aceitar o que está colocado no livro didático como única possibilidade ou verdade, mas realizar sua própria pesquisa em documentos alocados em arquivos digitais,

fontes primárias, que possam servir como elementos para construção de evidências de um determinado passado histórico.

Todas essas novas relações de experiência com o passado, a partir das fontes históricas alocadas na *web*, estão permeadas por uma categoria primeira, a da confiabilidade das fontes, em que as mesmas devem respeitar as bases da epistemologia da história.

Aqui se vê a práxis do professor-pesquisador², capaz de unir a teoria à prática. O professor conhece a teoria, pesquisa documentos históricos e produz, por meio de uma metodologia³ (criada ou não por ele), uma relação de experiência de aprendizagem em sua sala de aula. Rompendo-se com

[...] o recorrente discurso que proclama o caráter salvacionista da educação diminui a compreensão e o interesse por parte dos pais, das empresas e do governo em apoiar necessidades e mudanças educacionais. Marginaliza-se o professor em sala de aula, justamente aquele de quem dependemos para a transmissão e socialização de conhecimentos, mas a quem se atribui, em grande medida, a culpa pelo “fracasso” escolar. Crescem a diversidade e a complexidade na sala de aula e a necessidade de atender e acomodar as questões que estas levantam. (MORAES, 2009, p. 589).

A partir dessas colocações, pode-se reafirmar a ideia de que a relação com a aprendizagem histórica dos professores de História, que colaboraram com a pesquisa de Mestrado, modificou-se na medida em que tiveram contato com as novas tecnologias e a utilizaram a partir dos pressupostos da Educação Histórica⁴.

Dessa forma, o professor pode assumir uma postura de produção de conhecimento, pensar a pesquisa de fontes em arquivos virtuais, fundamentadas teoricamente e propor estratégias de trabalho a partir da sua prática em sala de aula.

Está fora de questão qualquer proposta de desqualificar a experiência dos docentes em sala de aula, o desenvolvimento de seu saber tácito, o

² (SOBANSKI, 2017, p. 146).

³ Entende-se que a metodologia de ensino, por exemplo, o trabalho com fontes que vêm da própria ciência da história. A professora ou professor cria estratégias para, didaticamente, consolidar a relação entre a concepção de aprendizagem e o método de ensino.

⁴ Entre outras temáticas, as investigações e reflexões que têm ocorrido, no âmbito do domínio teórico da Educação Histórica, circunscrevem-se nas questões relacionadas aos estudos que têm como objeto e objetivo da didática da História, as problemáticas relacionadas à aprendizagem histórica. Essa mudança de foco se justifica na medida em que a aprendizagem histórica passou a ter como parâmetros as categorias e processos de produção do conhecimento situados na própria ciência da História. São essas categorias e processos que orientam a construção do pensamento histórico, justificando a auto explicação da História como disciplina escolar e a sua identificação como uma matéria específica e com uma metodologia própria. (SCHMIDT; CAINELLI, 2012, p.509).

aprimoramento de sua percepção da prática cotidiana. É inegável a importância do conhecimento detalhado do plano do fenômeno empírico. Como se sabe, as experiências com alguma possibilidade científica dependem da atividade experimental ou sensorial, quer dizer, têm como alicerce o papel dos seres humanos, seja como agentes causais, seja como aqueles que percebem. Trata-se, apenas, de sublinhar a radical insuficiência desse nível em termos de apreensão do complexo caráter intransitivo dos fenômenos do mundo. (MORAES, 2009, p.593)

As experiências, que foram relatadas a partir de trabalhos realizados por professores no ambiente da Sala Digital, espaço que ficava localizado no prédio da Reitoria da UFPR e mantido pelo LAPEDUH, mostraram que algumas transformações na sua prática já estão acontecendo na formação continuada de professores de escolas públicas.

O trabalho realizado na Sala Digital promoveu a produção de possibilidades de ensino de História que utilizam fontes históricas alocadas na *web*. Como resultado, foi possível constatar que é possível uma aprendizagem histórica de professores por meio das tecnologias da informação, uma vez que foram capazes de criar metodologias e estratégias. Estas, por sua vez, desencadearam processos de aprendizagem histórica nos/as professores/as cursistas, tanto naquele ambiente como, também, em sala de aula, quando aplicaram as metodologias com seus estudantes.

Assim, a utilização de fontes históricas alocadas na *web* tem contribuído para a modificação da *práxis* de professores de História da Rede Municipal, em diferentes níveis de experiência de aprendizagem e, portanto, proporcionado novas formas de ensinar História para seus alunos.

Além disso, o trabalho empírico, durante o mestrado, indicou a hipótese de que se é possível para os professores de História estabelecerem novas relações de aprendizagem histórica através da utilização de fontes históricas alocadas na *web*. Então, se existem novas formas de se aprender História, existem novas maneiras de ensinar História. Dessa forma, escolheu-se

[...] uma teoria que contribua para perenizar o presente e administrar o existente, como as várias versões da epistemologia da prática, particularmente na educação, ou uma teoria que proceda à análise crítica do existente, que informe a prática científica consciente de si mesma, pois é o processo histórico-crítico do conhecimento científico que nos ensina (como seres sociais) a capacidade emancipatória da teoria, que nos torna conscientes de nosso papel de educadores que não ignoram que a transmissão do conhecimento e da verdade dos acontecimentos é um instrumento de luta e tem a função de ser mediação na apreensão e generalização de conhecimentos sobre a realidade objetiva, sob a

perspectiva do domínio sobre a realidade segundo as exigências humanas. (MORAES, 2009, p. 603-604).

A fim de elucidar questões relacionadas à aprendizagem histórica, buscou-se em Jörn Rüsen a referência teórica. Segundo este autor, a consciência histórica se processa em operações de experiência de aprendizagem no tempo, geradas por carências de orientação temporal e na vida prática sob a

[...] forma de hipóteses de suposições de sentido sobre o potencial de experiência de recordação do passado. Nessas suposições de sentido, a experiência do passado é trabalhada e com isso qualificada como significativa. Ela explora o passado, tornando-o significativo para uma capacidade de comunicação da História. Essas histórias trazem orientações temporais necessárias ao controle cultural da vida prática humana. (RÜSEN, 2012, p.77).

Um dos princípios gerais norteadores, encontrados no decorrer da pesquisa de Mestrado, pautou-se na possibilidade de superação da visão dos professores e futuros professores de que as TIC's são apenas novos recursos didáticos a serem utilizados nos processos de ensino, para considerá-las como um meio capaz de mudar as suas formas de se relacionarem com o conhecimento, através do compartilhamento e da distribuição de informações (CHARTIER, 2007; GINZBURG, 2010; SCHMIDT, 2011).

A pesquisa de Mestrado contribuiu com a busca por novas concepções de aprendizagem e, portanto, uma nova metodologia para o ensino de História, referenciada na própria ciência, que aponte para a construção de um cidadão crítico, e, portanto, capaz de participar da construção do seu próprio conhecimento histórico, uma vez que se pretende partir da ideia de que a escola não transmite toda a cultura de uma sociedade às novas gerações. Ao contrário, ela seleciona, filtra, transpõe e transforma certos elementos da cultura social em cultura escolar⁵ (FORQUIN, 1993).

Além da visão de Forquin sobre a cultura escolar, abordou-se também a categoria de cultura histórica, qual seja, a consciência histórica no nexos prático da vida (RÜSEN, 2012, p.130) e das suas dimensões estética, política e cognitiva, com a finalidade de uma *literacia* histórica.

⁵ Segundo Jean Claude Forquin, cultura escolar é o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, "normatizados", "rotinizados", sob o efeito da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

Entenda-se por literacia não como um conceito restrito apenas às competências de leitura e compreensão linguísticas: numa concepção abrangente, poderá se falar de literacia histórica, tal como de literacia científica, de literacia matemática ou outras. E, no quadro da discussão atual em torno da necessidade de desenvolvimento da consciência histórica, a ideia de literacia surge-lhe associada, enquanto vertente indispensável para que tal desenvolvimento ocorra. A orientação temporal de cada um de nós exige identificações múltiplas a várias escalas (do local ao global): competências avançadas para saber “ler” o mundo que nos rodeia e também perspectivar de alguma forma o futuro, à luz de experiências do passado. (BARCA, 2006, p. 95).

As abordagens, pelo viés da Educação Histórica e da construção da consciência histórica em sujeitos em processo de aprendizagem, apresentaram elementos que apontaram para a necessidade de mudanças para um sistema mais atrativo dentro da escola, o que vem acontecendo em função das novas tecnologias de informação e comunicação, contribuindo na formação de uma relação pedagógica em que professor-aluno e aluno-aluno possam construir estratégias de aprendizagens.

A partir das considerações, surgiu tanto a ideia de aprofundar essa pesquisa, buscando compreender como os professores de História aprendem historicamente em ambientes virtuais de aprendizagem – AVA, como o problema da tese:

É possível que o trabalho em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) possibilite a aprendizagem e a formação da consciência histórica de professores brasileiros?

Para que isso pudesse ser investigado, tomei como objeto de pesquisa:

A aprendizagem, a formação da consciência histórica e a práxis de professores de História, a partir do trabalho em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Diante das leituras e decisões quanto à tese e ao objeto da pesquisa, desenvolveu-se uma questão fundamental:

Partindo do pressuposto de que a cultura histórica seja a consciência histórica no nexos prático da vida (RÜSEN, 2012.p.130) e das suas

dimensões cognitiva, estética, política, moral e religiosa, em que medida podem ser estabelecidas relações entre as experiências com o passado, contidas no *ciberespaço*, e a aprendizagem de professores de História em contextos da vida prática?

Dessa questão norteadora da pesquisa, derivaram outras duas:

Questão 1 - Como se constitui a natureza da relação de professores de História com o AVA, a partir dos pressupostos epistemológicos e da formação da Consciência Histórica, visando a sua contribuição para a Didática da Educação Histórica?

Questão 2 - Como pode ser delimitada a aprendizagem, a partir da relação com o AVA por professores de História, tendo em vista a formação da consciência histórica?

A partir dos questionamentos, tentei comprovar minha tese de que:

Considerando a possível presença de elementos da Cultura Histórica no ciberespaço e o uso de fontes históricas digitais por professores de História, torna-se possível compreender elementos da formação da consciência histórica dos professores a partir desse uso e sua função no ensino de História.

Para que fosse possível a sustentação da tese acima, tomei como objetivo geral:

Objetivo geral - Analisar formas de aprendizagem de professores de História, a partir da sua relação com AVA's e com as fontes digitais, para a formação da consciência histórica.

E como objetivos específicos:

Objetivos específicos

1. Identificar e caracterizar conceitos de tecnologia;
2. Caracterizar ambientes de ensino e aprendizagem histórica (quais são os principais ambientes, o que é o AVA);
3. Realizar o Estado da Arte;
4. Analisar como a Cultura Histórica está presente no Estado da Arte;
5. Caracterizar e analisar a relação de professores de História com AVA UFPR-Virtual.

Para que as questões e problematizações desta pesquisa fossem colocadas em prática, foram realizadas leituras e diálogos durante as disciplinas do doutorado e momentos de orientação, que ajudaram na reconstrução ou reforço teórico e metodológico. Destaco como referenciais teóricos principais do campo da Educação Histórica e, por consequência, da Cultura Histórica, Consciência histórica e das Dimensões do pensamento histórico: Jörn Rüsen, Peter Lee, Stéphane Lévesque, Peter Seixas e Maria Auxiliadora Schmidt; e para o campo da Cibercultura, ciberespaço e tecnologias: Levy, Brito, Bueno, Kenski, Soares e Arruda.

E, ainda, contribuições de Maria Célia Marcondes de Moraes, Gilles Lipovetsky, Jean Serroy e Christopher Lloyd, que buscam sustentar, juntamente com Williams (2003), a escola e a Universidade como corolário de dada ação social, de ações e relações. Um espaço cultural matizado pelo seu aspecto relacional, como um processo global de vida, de caráter social, destacando a interdependência de todas as facetas da realidade social e no desempenho dinâmico da transformação social.

No que concerne aos pressupostos metodológicos, optou-se pela visão sobre o Estruturismo Metodológico, no qual investigam-se as ligações estruturais entre as ações da coletividade e dos indivíduos, como também as questões estruturais que balizam as possibilidades e limites da ação humana. Ou seja, tanto o

comportamento individual quanto o social devem ser vistos por dois pontos de vista: o da ação e o da estrutura, como aborda Lloyd:

O poder fundamental que têm as estruturas, e que é o indicador básico de sua realidade, é o de moldar e/ou condicionar a ação e o pensamento humanos. Os seres humanos só existem, agem e pensam dentro de contextos estruturais que permitem e restringem sua própria existência, assim como sua ação e seu pensamento. Não sendo agentes, as estruturas não fazem sua própria história, embora sejam todas históricas. Suas forças e seu caráter históricos emergem através das ações e do pensamento dos agentes humanos. As estruturas têm um equilíbrio interno que oscila continuamente entre forças diacrônicas e sincrônicas. (LLOYD, 1995, p. 83).

A Linha de Cultura, Escola e Processos Formativos do PPGE - UFPR (Programa de Pós-Graduação em Educação) tem trabalhado de forma sistemática com pesquisas de cunho qualitativo, uma vez que:

No processo de produção do conhecimento baseado na abordagem qualitativa a interatividade entre sujeito/objeto é uma marca, não existindo uma relação hierárquica entre ambos e mesmo tendo valores diferenciados um não é superior ao outro. O pesquisador não é o sujeito que vai recolher dados daqueles que estão ali dispostos a fornecê-los. Em verdade, muitos desses dados são produzidos por meio do contato entre campo/sujeitos/objeto. Essa dinâmica rompe o esquema estímulo-resposta. (AGUIAR; TOURINHO, 2011).

Nesse contexto, apresenta-se a pesquisa qualitativa por entender a importância inseparável entre a objetividade e a subjetividade do sujeito, além de abordar o processo e seu significado, respeitando quatro polos: o polo epistemológico, o polo teórico, o polo morfológico e o polo técnico.

O polo técnico é o momento da observação, do relato dos fatos, enquanto em que se propõe realizar pesquisa exploratória e levantamento bibliográfico, na tentativa de construção de hipóteses. O polo teórico é o momento da interpretação e da explicação destes fatos. O polo epistemológico, por sua vez, está diretamente ligado a coleta de dados face a sua tarefa de vigilância reflexiva a respeito da formulação de seu objeto, utilizando a pesquisa participante, buscando uma relação entre a pesquisadora e membros das situações investigadas.

Já o polo morfológico constitui-se das regras de estruturação, de formulação do objeto científico, articulando os conceitos, os elementos e as variáveis descritas nos polos epistemológico e teórico e permitindo a construção do objeto científico por meio de categorias de análise.

Inclui-se também o “polo da práxis” (SCHMIDT, 2021, anotações de aula), em que os sujeitos constituintes da investigação são entendidos em sua concretude,

como reprodutores e produtores de conhecimento. Esse processo, na realização da tríade conteúdo, forma e função, que constitui a relação ensino e aprendizagem, institui possibilidades da relação com o conhecimento que podem superar a reificação, em que as questões relativas às atividades do/a professor/a, enquanto trabalhador/a intelectual, estão à mercê de determinações, como o currículo prescrito e o conhecimento histórico presente em manuais didáticos.

Esses quatro polos baseiam-se na ideia de que:

Só se pode obter boas respostas a essas questões mediante a pesquisa empírica e a elaboração teórica; toda pesquisa, porém, se realiza dentro de um arcabouço conceitual e metodológico. Obviamente, é crucial a relação dos conceitos e metodologia especificadores de um domínio com a investigação empírica. Conforme indiquei, estabelecer um arcabouço de domínio coerente e consensual resulta de um longo processo de investigação empírica, elaboração teórica e formação de conceitos. O processo de descoberta da natureza das estruturas, da ação e dos processos históricos não pode ser igual ao argumento dedutivo que reconstrói as relações lógicas o entre arcabouço, as teorias e as descobertas empíricas do domínio, uma vez ocorrido o processo de seu estabelecimento. (LLOYD, 1995, p. 74).

Além disso,

Falamos aqui de um sistema de relações que permite compreender a ação individual em seu sentido social. Por exemplo, a ação de um professor, como professor, embora seja individualizada, é ação do sujeito que ocupa aquela posição num dado contexto histórico, possuindo assim uma série de determinações sociais particulares. Isso não apaga evidentemente as individualidades (há professores “oradores”, há professores que obrigam a leitura de textos, há os que têm facilidade na relação com os alunos, ou não, há os pesquisadores...), mas confere ao agir humano uma dimensão (mais importante, diga-se de passagem) que o individualismo não abrange, e nem poderia abranger (MEDEIROS, 2004, p. 8). (MORAES, 2009. p. 600).

A compreensão do sujeito como aquele que cria e utiliza signos, objetiva conteúdos da cultura e os transmite por meio da socialização e da aprendizagem, fruto da interação social, reafirma a escolha do método estruturista, no qual a ação dos sujeitos passa a ser o objeto central da investigação. Para tanto, os contextos - em qualquer tempo histórico - podem ser utilizados para a interpretação e explicação das ações, possibilitando a reconstrução da sua historicidade (SCHMIDT; GARCIA, 2008).

Em busca de um diálogo entre determinados autores para que não se incorra em incongruências teórico-metodológicas, mas ter a liberdade de estabelecer

recortes que confluem em determinadas análises do objeto da pesquisa, optou-se pela utilização da *Grounded Theory* que

[...] é um estilo de pesquisa qualitativa que busca gerar novas teorias através de alguns elementos básicos: conceitos, categorias e propriedades. A geração e o desenvolvimento destes elementos dão-se através de um processo interativo, ou seja, não são gerados a priori e testados subsequentemente. A ênfase da *Grounded Theory* é o aprendizado a partir dos dados e não a partir de uma visão teórica existente. Entretanto, é interessante buscar um equilíbrio entre a teoria existente e o aprendizado a partir dos dados. Além disso, a maior diferença entre *Grounded Theory* (GT) e outros métodos de pesquisa qualitativa é seu foco específico no desenvolvimento da teoria através de uma contínua interdependência entre a coleta de dados e a análise. (PETRINI; POZZEBON, 2009, p. 03).

Maria Petrini e Marlei Pozzebon também identificaram algumas características propostas por Glaser e Strauss⁶:

- A proposta principal do método é a construção da teoria e não somente a codificação de dados.
- Como regra geral, o pesquisador não deve definir um quadro conceitual que antecede ao início da pesquisa. Essa premissa é definida para garantir que os conceitos possam emergir sem viés conceitual pré-definido.
- A análise e a conceitualização são obtidas através do processo principal de coleta de dados e comparação constante, no qual cada fatia de dados é comparada com construtos e conceitos existentes, visando enriquecer uma categoria existente, formar uma nova ou estabelecer novos pontos de relação entre categorias. (PETRINI; POZZEBON, 2009, p. 02; 03).

Uma vez abordadas as opções teórico-metodológicas da pesquisa e o percurso da pesquisadora, passa-se para a organização dos capítulos da tese, quais sejam: este capítulo inicial, no qual se apresenta o tema, a questão norteadora, os objetivos e a tese defendida neste estudo.

O Capítulo 2 – **Tecnologias: conceitos e aplicações**, apresenta os conceitos de tecnologia mais discutidos na área da Educação, aspectos de recursos didáticos e tecnológicos, no qual foi aberto um espaço para o debate sobre as relações entre tecnologia e técnica. Também aborda a utilização das tecnologias de informação e comunicação pela Educação e sua implantação nas escolas, na

⁶ Os pesquisadores Glaser e Strauss (1967) produziram a *Grounded Theory* na pesquisa em Ciências Sociais, defendendo a descoberta indutiva de teorias a partir dos dados analisados sistematicamente (GLASER, B. E STRAUSS, A. *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago: Aldine, 1967).

Educação a Distância e no Ensino Híbrido, buscando novas formas de construção do conhecimento científico em sala de aula.

O capítulo 3 - **Cultura Histórica, Cibercultura e Ciberespaço**, apresenta a base das discussões acerca dos conceitos de Cultura Histórica, Cibercultura e Ciberespaço.

O capítulo 4 - **Cultura Histórica e Cibercultura no Ensino de História**, discorre sobre as relações apresentadas por diferentes pesquisas no campo do Ensino de História e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, com o Estado da Arte, identificando como a cultura histórica está presente no *Ciberespaço*.

Já o capítulo 5 - **A natureza da relação ensino/aprendizagem de professores de História com o conhecimento no Ciberespaço**, apresenta a análise dos usos da tecnologia digital no AVA – UFPR VIRTUAL e as relações dos professores cursistas das Oficinas de Educação Histórica de 2020 com ferramentas digitais, a partir de uma pesquisa de cunho colaborativo (IBIAPINA, 2016) e da compreensão de Christopher Day acerca da formação continuada de professores, confrontando com as proposições de Rösen (2022) sobre a formação, bem como contribuições do uso de fontes históricas digitais para a aprendizagem histórica realiza uma contribuição teórica sobre o uso de fontes históricas digitais para a aprendizagem histórica, o cotejamento com os dados empíricos da pesquisa, além de analisar as relações de aprendizagem dos professores cursistas no âmbito da consciência histórica.



2 TECNOLOGIAS: CONCEITOS E APLICAÇÕES

A proposta deste capítulo nasceu do interesse em responder à necessidade de vários professores de História e colegas do LAPEDUH de conhecerem alguns conceitos relacionados à tecnologia, que já permeiam seu cotidiano, mas carecem de alguma discussão teórica sobre a temática.

Assim, serão apresentados os conceitos de tecnologia mais discutidos na área da Educação, uma breve relação com os conceitos de *ciberespaço* e *cibercultura*⁷ e a forma pela qual produzem uma demanda pelo uso das novas e diferentes formas de comunicação, interação, hábitos e influências.

Muitas pessoas associam a tecnologia às criações mais recentes ligadas ao mundo digital. Contudo, a tecnologia faz parte da essência humana, ou seja, são os saberes, o conhecimento que confere aos seres humanos a capacidade de produzir objetos para a transformação do meio ambiente a partir dos seus anseios e necessidades.

Nesse sentido, ao longo da História, todas as transformações ocorridas são fruto da necessidade de adaptação humana e de sua busca incessante por conforto. Desde a pré-História, a humanidade vem se relacionando com a natureza para produzir equipamentos para seu dia a dia, como vasos de cerâmica para armazenar água ou alimentos, pedaços de ossos para usar como agulha. O desenvolvimento da tecnologia foi sendo ampliado, por exemplo, com a produção do sistema de irrigação no Egito Antigo e, assim, sucessivamente.

Contudo, com a consolidação do sistema capitalista, a busca pelo conforto passa a ser a busca pelo lucro e a acumulação de riquezas. Essa busca levou a humanidade a associar a tecnologia ao sistema de produção industrial. Sistema esse que necessita a cada dia mais artefatos tecnológicos que facilitem e propiciem angariar mais lucros.

Portanto, a tecnologia compõe a reunião de procedimentos que corroboram à aplicação dos conhecimentos científicos na produção, seja ela industrial, social ou intelectual. Aqui percebe-se o quanto a tecnologia é dependente da ciência.

2.1 CONCEITOS DE TECNOLOGIA

⁷ Que será retomado nos próximos capítulos.

As autoras Annie Rose dos Santos e Taissa Vieira Lozano Burci defendem que as tecnologias são criadas para aprimorar a qualidade de vida dos indivíduos que fazem parte de determinada realidade social e de um tempo. Em vista disso, acompanham os seres humanos desde o início do processo civilizatório.

Nesse contexto, é preciso acrescentar que o conhecimento científico é produzido na e pelas relações sociais. Ou seja, a ciência não passa a existir per si, mas a partir do trabalho humano concreto, em determinadas relações históricas.

Por consequência, não é errado dizer que a tecnologia é a aplicação das ciências, pois é matizada por um conjunto de regras baseadas em leis científicas, desenvolvidas a partir da investigação científica. Logo, se a tecnologia é a aplicação das ciências, conclui-se que pode haver mais de uma conceituação de tecnologia. De acordo com Glauca Brito, à medida que estamos

[...] ampliando o conceito de tecnologias estaremos ampliando o conceito de inclusão digital, numa perspectiva da participação ativa, da produção de cultura e conhecimento, o que implica vontade e ação política, um amplo programa de formação continuada dos professores, visto serem estes os agentes promotores de processos educativos capazes de dar à população a oportunidade de participação na dinâmica contemporânea como sujeitos críticos, criativos, éticos, autônomos e com poder de decisão e produção. (BRITO, 2006, p. 16).

Mas, como realizar a conceituação de diferentes tecnologias, principalmente no que concerne ao âmbito da Educação? O Grupo de Estudos *Professor, Escola e Tecnologias Educacionais* da Universidade Federal do Paraná (GEPETE - UFPR) tem se debruçado sobre a necessidade de ampliação dos conceitos, como também a forma pela qual professores e professoras têm se apropriado e feito uso das tecnologias. Nesse sentido, o quadro a seguir foi organizado a partir de estudos e debates realizados em reuniões, estudos, aulas e investigações do GEPETE e sistematizado pela pesquisadora Michele Simonian, sob a orientação da Professora Dra. Glauca Brito:

QUADRO 1 - Conceitos de Tecnologia Utilizados

TERMOS	CONCEITOS
TECNOLOGIA	[...] um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gera a sua qualidade de vida. Há uma constante necessidade do ser humano de criar, a sua capacidade de interagir com a natureza, produzindo instrumentos desde os mais primitivos até os mais modernos, utilizando-se de um conhecimento científico para aplicar a técnica e modificar, melhorar, aprimorar os produtos oriundos do processo de interação deste com a natureza e com os demais seres humanos (BUENO, 1999, p.87).
TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)	[...] conjunto das “tecnologias portáteis” que reúnem instrumentos de apresentação visual e sonora e a microinformática capaz de promover o desenvolvimento de novas relações com as fontes do saber, caracterizada pela interatividade (SOARES, 1999, p. 37).
TECNOLOGIA DIGITAL	Relaciona-se diretamente com o uso da internet. Como afirma Kenski (2013, 61-62), a tecnologia digital reflete em mudanças em nossos relacionamentos, no trabalho, no lazer, nos cuidados com a saúde e nas formas de comunicação. Mudanças rápidas que apresentam velocidade na criação e obsolescência de novas tecnologias digitais, o tem mudado nossa cultura. Em menos de 15 anos, a internet faz parte da nossa intercomunicação e de nossas ações cotidianas.
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC)	São tecnologias que têm o computador e a internet como instrumentos principais e se diferenciam das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pela presença do digital.
TECNOLOGIA ASSISTIVA	É uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007).
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS	Recursos tecnológicos que utilizamos com nossos alunos para proporcionar conhecimento, que vão desde a nossa exposição oral/ dialogada ao uso de computadores, dispositivos que estão ligados ao mundo do conhecimento.
TECNOLOGIA SOCIAL	O processo coletivo que visa questionar o que, como, por que e para quem a tecnologia se desenvolve, para que o cidadão se aproprie dos bens sociais e culturais numa ação conscientizadora de seu papel na sociedade democrática, que alia saber tácito das camadas populares ao saber científico gerado ao longo da história da ciência, a fim de que esta contribua para a diminuição dos índices de desigualdade social. (KENYON, 2003).

FONTE: (BRITO; SIMONIAN, 2016).

A partir desse quadro teórico e conceitual, percebe-se o quanto é importante a ampliação dos conceitos de tecnologias, sempre oriundos das necessidades que estão em constante transformação. Para facilitar a compreensão desses conceitos relacionados à Educação, passa-se a uma breve descrição.

2.1.1 Tecnologia

Durante a Antiguidade, por exemplo, houve a necessidade, em alguns povos, de registrar as relações comerciais ocorridas entre eles. Para tanto, criaram meios, instrumentos, técnicas e artefatos para realizar tais registros, dando origem à escrita. Com o passar do tempo, a humanidade, em constante transformação, aprimorou a escrita e a tecnologia utilizada para seu registro.

2.1.2 Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC)

Segundo Kenski (2012), as ferramentas tecnológicas compõem elementos resultantes de determinado tempo histórico experienciado pelos sujeitos, como os livros e os computadores, que têm um objetivo atribuído quando instrumentos e técnicas são unidos, tal relação é denominada tecnologia.

Por outro lado, não se deve confundir tecnologia e mídia. Moore e Kearsley (2011) cogitam que a tecnologia é o meio utilizado para que as mensagens sejam compartilhadas, podendo ser físicas ou digitais, já as mídias correspondem ao formato dessas mensagens, que podem ser textos, imagens, sons ou dispositivos.

Kenski (2003) acrescenta que o novo modelo de organização da sociedade está diretamente ligado ao uso das TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação), no qual a velocidade da informação é vista como poder. Nesse sentido, o século XXI tem postulado e incitado uma série de transformações em diversos setores da sociedade e, portanto, da área da Educação.

Para Joana Sancho, as TIC's apresentam um caráter transformador, na medida em que mudam as estruturas de interesses e as coisas as quais pensamos e modificam a natureza da comunidade. Podendo ser exemplificadas por meio das mudanças no mundo do trabalho, da produção científica, da cultura e do lazer. As intensas e velozes mudanças surgem diariamente, reconfigurando as profissões que

substituem aquelas que desapareceram, as formas de comunicação que estão em tempo real.

Nesse contexto, Sancho propõe que o computador e as tecnologias associadas à internet precisam ser vistos como mecanismos capazes de tornarem melhores os processos educativos, aguçando os/as estudantes a produzirem redes de colaboração de aprendizagem.

2. 1.3 Tecnologia Digital

Dos anos 2000 até a atualidade, a humanidade se deparou com as maiores e mais velozes transformações tecnológicas já existentes. Aquelas responsáveis pelas novas formas de relacionamentos sociais baseados no ciberespaço, um espaço digital.

O fato de as Tecnologias Digitais provocarem transformações na cultura, ao tornar o acesso às informações cada vez mais rápido, atingindo o mundo inteiro em tempo real, aumentou a quantidade de informações e a possibilidade de verificá-las em sua veracidade, sem falar nas novas redes sociais que contatam pessoas de todas as etnias e de todas as partes do mundo, de acordo com Pierre Levy, criou uma *cibercultura*.

A cibercultura transforma e é transformada pelas novas tecnologias da informação que estão inseridas nesse ciberespaço e por isso passam a ser categorizadas como Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Assim, se viver na atualidade demanda novas e diferentes formas de comunicação, interação, hábitos e influências, também requer novas formas de educar. Ou seja, como se pode transformar tanta informação em conhecimento? E em que condições?

2.1.4 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)

A utilização do computador ou do celular durante as aulas facilita não só o acesso a diferentes conteúdos, pois não há necessidade de deslocamento até uma biblioteca para encontrar fontes e informações, como também essa informação produzida em todo o mundo pode estar ao alcance das mãos de forma cada vez mais veloz.

Muitas décadas passaram-se e a crescente influência exercida pelo computador na memória coletiva só cresceu. Contudo, ainda não entendemos, muito menos dominamos, as possibilidades de pesquisa abertas pelas novas tecnologias e, principalmente, com o uso da *internet*.

Por outro lado, é importante considerar o princípio da confiabilidade das fontes de informação, pois este faz dois movimentos distintos, mas complementares, quais sejam: entender como são coletadas as informações de determinado site e saber como trabalhá-las metodologicamente no ensino. Ou seja, quando se refere à coleta de dados para o uso em sala de aula, o professor precisa ser capaz tanto de saber reconhecer a idoneidade das informações de um determinado site como saber quais informações e fontes ele poderá usar em sua aula para transformá-la em conhecimento.

2.1.5 Tecnologia Assistiva

Não se pode deixar de enfatizar que se as tecnologias são criadas e produzidas a partir de necessidades e, nessa direção, a Tecnologia Assistiva tem uma ênfase a mais, o fato de proporcionar acessibilidade àqueles que possuem necessidades especiais, pessoas com deficiência.

Esse tipo de tecnologia é pensado para aumentar e facilitar a mobilidade, o acesso e o conforto de pessoas com deficiência, como, por exemplo, próteses de membros, órgão artificiais, equipamentos de hardware ou software para deficientes auditivos, visuais, paraplégicos e parapléxicos, entre outros, além de equipamentos de suporte de vida.

2.1.6 Tecnologias Educacionais

Outro aspecto que precisa ser observado diz respeito às formas pelas quais podemos utilizar as tecnologias para transformar a sociedade em um lugar mais justo, ou seja, as chamadas Tecnologias Educacionais. As Tecnologias Educacionais podem ser divididas em quatro dimensões: 1. Conhecimento, Ciência, Tecnologia; 2. Participação, Cidadania e Democracia; 3. Educação; 4. Relevância Social.

A dimensão do Conhecimento, Ciência e Tecnologia parte dos problemas sociais para organizar e sistematizá-los, voltando-se para a geração de inovações na comunidade, a fim de garantir uma melhor qualidade de vida para os envolvidos.

A segunda dimensão tem como foco principal a cidadania e a participação democrática. Para tanto, considera a metodologia participativa nos processos de trabalho e estimula a expansão e reaplicação. É uma dimensão que trabalha como um foco de empoderamento⁸ dos cidadãos envolvidos, criando formas de ampliar e reaplicar o conhecimento e o empoderamento adquiridos.

A terceira pensa a Educação pela perspectiva de realização de um projeto pedagógico que busque um diálogo entre os conhecimentos científicos e populares, propiciando a autonomia. Um exemplo a ser citado são os cursos baseados na metodologia do Emprego Apoiado, qual seja:

Conjunto de ações de assessoria, orientação e acompanhamento personalizado, dentro e fora do local de trabalho, realizadas por preparadores laborais e profissionais especializados, que tem por objetivo conseguir que a pessoa com deficiência encontre e mantenha um emprego remunerado em empresas do mercado formal de trabalho, nas mesmas condições que o resto dos trabalhadores que desempenham funções equivalentes. (EUSE, 2005).⁹

2.1.7 Tecnologia Social

A pesquisadora Gláucia Brito, em 2006, falava sobre a construção de um conceito que começava se intensificar no Brasil: “Conjunto de invenções, técnicas, etc. para transformar algo e que é desenvolvida na juntamente com a população e será utilizada por ela, por exemplo uma Rádio Comunitária (BRITO, 2006). Em 2006, a tecnologia social no Brasil ainda era recente. Mas existiam ações regionais através de

[...] inúmeras instituições que hoje fazem um trabalho ativo junto às camadas desfavorecidas da sociedade e que empregam tecnologias desde as mais simples as mais avançadas para tentar diminuir os índices de desigualdade social. [...] Partindo do princípio de que um conceito de Tecnologia Social deveria ser construído a partir dos significados existentes

⁸ Entende-se por empoderamento toda ação social coletiva de participar de debates que visam potencializar a conscientização civil sobre os direitos sociais e civis, vislumbrando a superação da dependência social e dominação política.

⁹ Disponível em: <http://www.iase.ie/wp/wp-content/uploads/2015/05/EUSE-DIVERSITY-SE-Toolkit-2014.pdf>. Acesso em 05 jan. 2021.

e contribuir, com a construção do conceito, para o desenvolvimento de melhores práticas nas intervenções sociais, em 2004 um grupo – composto por vários representantes de projetos sociais no Brasil - reuniu-se para desenvolver uma Oficina, promovida pelo Centro de referência em Tecnologia Social e discutir com mais afinco estas questões. (BRITO, 2006, p. 15).

Assim, essa última dimensão vislumbra a solução de problemas sociais por meio da sustentabilidade ambiental, provocando transformação social. Nessa dimensão vemos projetos que têm como missão promover, em comunidades carentes de agricultores, artesãos, pescadores artesanais, os setores sociais e de educação, saúde, trabalho, renda e meio ambiente. Um exemplo seria o da ONG *It's Brasil* que entende que um dos aspectos da Tecnologia Social estimula e organiza:

O Desenvolvimento Local Participativo corresponde ao conjunto das ações que acontecem a partir do território, com o envolvimento direto da população, tendo como resultado a criação de riqueza e a dinamização da economia, a geração de trabalho e renda e a melhoria do bem-estar e da qualidade de vida¹⁰.

Depois de discorrer sobre as diferentes categorizações de tecnologia, observam-se diferentes formas de buscar mais conforto para a humanidade, a defesa de comunidades tradicionais, respeitando suas demandas físicas, econômicas e sociais, sempre matizadas pelas preocupações de sustentabilidade ambiental.

A ideia de compor um panorama que apresenta uma pequena síntese das pesquisas realizadas no campo das tecnologias, tipificando-as e conceituando-as, serviu para que se pudesse optar pelo uso do conceito de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação. Conceito este que abrange toda e qualquer produção realizada em ambientes de ensino e aprendizagem a partir do uso de tecnologias digitais.

Assim que a opção de tecnologia foi realizada, surgiram outras necessidades que derivam do conceito escolhido, tanto no que concerne à tecnologia quanto à sua implementação na Educação.

2.2 RECURSOS PEDAGÓGICOS

¹⁰ Disponível em: <http://itsbrasil.org.br/experiencias/projetos/historico-de-projetos/desenvolvimento-local-participativo/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Para dar continuidade à proposta de abranger os conceitos que permeiam as tecnologias, acrescento um breve levantamento acerca do que se conceitua como recursos pedagógicos, recursos pedagógicos digitais e sua utilidade, para que, nos capítulos posteriores, se possa problematizar, a partir da didática da Educação Histórica, esses usos e conceitos.

Os recursos pedagógicos são os instrumentos utilizados para facilitar o desenvolvimento do trabalho pedagógico ao tornar a prática educativa mais dinâmica e buscando a melhora do processo de aprendizagem. Por esse motivo, quando se mencionam os recursos pedagógicos, os pensamentos são conduzidos a brinquedos, jogos educativos ou recursos tecnológicos com aplicação na Educação, materiais didáticos, livros didáticos ou paradidáticos.

Mas se torna necessário especificar os recursos pedagógicos como lugares, profissionais, processos e materiais que têm por objetivo garantir a adaptação/construção dos conhecimentos científicos pelos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Assim:

Propomos por recursos pedagógicos o entendimento daqueles lugares, profissionais, processos e materiais que visem assegurar a adaptação recíproca dos conteúdos a serem conhecidos aos indivíduos que buscam conhecer. Assim, identificamos os materiais de natureza pedagógica em si mesma, ou seja, aqueles criados especificamente para esse fim e aqueles que, apesar de não terem sido criados visando tal função, podem vir a adquirir o caráter pedagógico nos diferentes processos educativos. Recurso pedagógico, nesse sentido, é o que auxilia a aprendizagem, de quaisquer conteúdos, intermediando os processos de ensino aprendizagem intencionalmente organizados por educadores na escola ou fora dela. Delimitando melhor os contornos de um conceito, o que apresentamos como elemento que permite distinguir um recurso pedagógico de outro qualquer está na ação do educador que, a partir de uma atuação planejada, mobiliza determinados meios de maneira consciente com vistas a alcançar um objetivo educacional. Nesse sentido, tornam-se recursos um ator, uma peça teatral, a técnica do clown, ao propor um objetivo pedagógico, na medida em que dirijam sua ação para a construção de um conhecimento específico com crianças ou adultos. (EITERER; MEDEIROS, 2010).

Ou seja, recursos pedagógicos são aqueles que são organizados, intencionalmente, pelos/as educadores/as para dar suporte para a relação de ensino - aprendizagem de qualquer conteúdo ou área do conhecimento.

É possível categorizar os recursos pedagógicos da seguinte forma:

QUADRO 2 - Recursos Pedagógicos

Materiais	Exemplos
Físicos	Jogos, smartphones, televisores, etc.
Audiovisuais	Jornal, a música popular, os documentários e mesmo outras obras, como a fotografia.
Espaços	Museus, zoológicos, cidades, etc.
Natureza pedagógica	Ábacos, sorobans, <i>softwares</i> educacionais, plataformas educacionais, globos terrestres, os modelos da anatomia humana, etc.

FONTE: Pesquisadora, 2019.

Além de materiais, como jogos e peças que explorem a psicomotricidade, espaços como museus, zoológicos, dentre outros, também podem ser considerados como recursos pedagógicos, desde que utilizados de forma a facilitar o processo de aprendizagem.

Como pode-se perceber, um material ou recurso não precisa ser necessariamente pedagógico para que seja usado para esse fim. Um bom exemplo disso ocorre quando se utiliza jornais como recursos pedagógicos. Jornais não possuem essa finalidade pedagógica, mas, por meio da intencionalidade do/a professor/a em utilizá-los como um facilitador da aprendizagem, podem ser transformados em recurso pedagógico.

Nesse sentido, pode-se citar diversos aparelhos e materiais que, mesmo não possuindo uma finalidade pedagógica, assumem essa característica ao serem explorados de uma forma que objetive a construção e/ou reprodução do conhecimento científico em sala de aula. Dentre eles, estão: smartphones, televisores, aparelhos de rádio, sucatas, tecidos, materiais recicláveis, etc.

Aqui retoma-se a discussão sobre conceitos que derivam das TDICE's, pois, para a compreensão dos recursos Educacionais Digitais, foi preciso caracterizar o que são recursos educacionais, mesmo considerando, mais à frente, que o trabalho desenvolvido pela Educação Histórica não se processa por meio da utilização de recursos, mas pelo manejo de fontes históricas¹¹.

¹¹ Essa discussão será aprofundada no Capítulo 5.

2. 2.1 Recursos Educacionais Digitais

De acordo com o pesquisador Jenkins (2010), alunos/as apresentam melhores condições de aprendizagens quando colocados/as em contato com diferentes meios de comunicação, que apresentam recursos visuais, remetendo aos textos e explicações feitas sobre determinado conhecimento.

As pesquisadoras Bizeli e Sebastian-Heredero (2016) consideram que combinar recursos pode proporcionar um melhor aprendizado, em outras palavras, as diferentes formatações midiáticas – vídeos, áudios, textos, imagens – utilizadas como recursos didáticos contribuem para uma melhor qualidade na aprendizagem.

Assim, defende-se que, da mesma forma que a interatividade pode produzir situações que desafiem a criatividade e a criticidade dos/as estudantes, os ambientes de simulação virtual podem facilitar a compreensão de conceitos abstratos.

No entanto, o conceito de material didático é o mais utilizado no “chão da escola”, caracterizado por diferentes tipos de objetos, desde que utilizados pelos/as educadores/as em sala de aula, sendo eles: giz, quadro negro, quadro branco ou lousa, livro didático, textos impressos, fontes históricas digitais, lousa digital ou qualquer outro recurso de tecnologia digital ou multimídias.

Junto com o aumento da utilização de mídias digitais na Educação veio a pressão para que fossem inseridos, por professores e professoras, no cotidiano escolar, diversos Recursos Educacionais Digitais (RED)¹².

Em meio aso Recursos Educacionais Digitais (RED's), podem ser encontrados o que chamam de Objetos de Aprendizagem (OA), termo cunhado por Hodgins (2000) e Wiley (2000). De acordo com os autores, os OA são qualquer tipo de recurso digital que possa ser utilizado para apoiar os processos de ensino e aprendizagem.

¹² Recursos Educacionais Digitais é o termo adotado pelo MEC quando se refere a conteúdos de vídeos, animações, multimídias e outros conteúdos disponíveis na internet destinados à educação (Portal MEC, 2018). A Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais - MEC RED reúne recursos digitais dos principais portais do Ministério da Educação, como o Portal do Professor, TV Escola, Portal Domínio Público, Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE) e de vários outros parceiros.

Por outro lado, temos uma conceituação bastante interessante do *Learning Technology Standards Committee* (LTSC), do consórcio *Institute of Electrical and Electronics Engineers* (IEEE), que considera que os OA foram criados com o objetivo de localizar, para a reutilização, conteúdos educacionais disponíveis no *ciberespaço* e os definem como hipertextos, hipermídias, animações, conteúdos instrucionais, entre outros, desde que com objetivo educacional (IEEE-LTSC, 2010).

Nessa mesma direção, os pesquisadores Audino e Nascimento (2010) defendem que os Objetos de Aprendizagem são recursos educacionais aptos a propiciarem situações de aprendizagem, mediadas por mídias digitais, nas quais o aluno é o protagonista do processo de ensino aprendizagem e o professor o mediador do conhecimento científico, como segue:

[...] são recursos dinâmicos, interativos e reutilizáveis em diferentes ambientes de aprendizagem elaborados a partir de uma base tecnológica. Desenvolvidos com fins educacionais, eles cobrem diversas modalidades de ensino: presencial, híbrida ou a distância; diversos campos de atuação: educação formal, corporativa ou informal; e. devem reunir várias características como: durabilidade, facilidade para atualização, flexibilidade, interoperabilidade, modularidade, portabilidade, entre outras [...]. (AUDINO; NASCIMENTO, 2010, p. 141).

Por último, temos a diferente definição da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que prefere a denominação de Recursos Educacionais Abertos (REA). Esse termo apareceu pela primeira vez em 2002, quando foi utilizado pelo *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) ao disponibilizar materiais de cursos *on-line* para acessos abertos (*open access*) no fórum sobre o *Impacto do Curso Aberto para a Educação Superior em Países em Desenvolvimento*.

Os REA (Recursos Educacionais Abertos) são determinados materiais educacionais capazes de ser usados, modificados, remixados e compartilhados de maneira livre por todas as pessoas. Dentre eles, livros digitais, planejamentos de aula, softwares, jogos, resenhas, trabalhos escolares, vídeos, áudios, imagens e outros recursos concebidos como bens educacionais digitais essenciais, compartilhando o direito de acesso à educação e à cultura (OKADA, 2011; SANTOS et al., 2016).

Nesse sentido, percebe-se que o sentido de construção dos REA pode ser considerado mais democrático, pensando a produção, a reprodução, a utilização e a reutilização dos seus elementos sempre de forma compartilhada. Estabelece um

princípio que nos remete a uma grande árvore com raízes profundas e muitos galhos, com inúmeras folhas e frutos, conforme a metáfora utilizada por Pierre Levy para explicar a *cibercultura*.

Essa grande árvore de conhecimento e cultura é construída com a ajuda de diversos recursos, dentre eles recursos educacionais digitais, que serão identificados, conceituados e exemplificados no quadro a seguir.

QUADRO 3 - Classificação dos Recursos Educacionais Digitais

RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS	CONCEITO	EXEMPLOS
Objeto digital	É um arquivo digital que carrega qualquer tipo de conteúdo, informação e/ou conhecimento. Eles são apenas objetos, pedaços de um possível quebra-cabeça. Adota diferentes formatos ou linguagens de expressão. Quando são armazenados de forma organizada, constituem um repositório de objetos digitais.	Documentos, vídeos, fotos, infográficos, <i>podcast</i> , realidade aumentada ou geolocalização.
Objeto digital de aprendizagem	É um tipo particular de objetos digitais criados com intencionalidade didática. Eles são abundantes no ciberespaço educacional e são, em muitos casos, multimídia e interativos. Eles também podem ser organizados e acessíveis em bibliotecas ou repositórios on-line educacionais.	Consideram-se ODAs: vídeos, textos, imagens, jogos, infográficos, animações, simulação ou outro elemento que pode ser usado e reutilizado como suporte à aprendizagem. (IEEE-LTSC, 2010)
Ambiente didático digital	Trata-se de um espaço on-line didaticamente estruturado para objetos digitais que visa facilitar o desenvolvimento de experiências de aprendizagem em torno de uma unidade de conhecimento ou competência. Um ambiente didático on-line é composto por objetos digitais que encerram um certo modelo de prática pedagógica das salas de aula com os recursos do ciberespaço. É um ambiente on-line formalizado (geralmente fechado e autossuficiente), pode conter um livro didático digital, um texto escolar digitalizado, um videogame educativo, um site ou um espaço on-line didático, um pacote de aprendizado multimídia, um minicurso on-line, uma narrativa transmídia educacional ou uma coleção de vídeo tutoriais.	Plataformas LMS (<i>Learning Management System</i> ou Sistema de Gestão de Aprendizagem), ferramentas de criação e gestão de ambientes sociais formativos e de MOOCs (<i>Massive Open Online Courses</i>).

Livro de texto digital	Pacote estruturado de uma proposta de ensino completa (com conteúdos e atividades) planejada para um assunto específico ou nível educacional específico. Assim como os livros didáticos tradicionais, são desenvolvidos industrialmente e usados pelos professores para gerenciar seu ensino de maneira sistemática, metódica e regular. Ao contrário do papel, os livros didáticos digitais permitem um certo grau de flexibilidade, maleabilidade e adaptação às características do professor e do seu grupo de classe.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Livros eletrônicos do Kindle DX da Amazon ou o iPad da Apple; 2. Livros didáticos como o Google Books e o NetLibrary; 3. Livros eletrônicos de impressão sob demanda e 4. iTunesU, wikis e aplicações digitais.
Apps, ferramentas e plataformas online	São softwares. Às vezes são de propósito geral e, em outras ocasiões, criadas especificamente para o campo educacional. Existem centenas e estão em constante evolução e crescimento. São ferramentas e aplicações que servem para a criação de cursos, materiais didáticos ou atividades, outros são úteis para a gestão da informação, o controle avaliativo dos alunos, para comunicação e trabalho colaborativo. Esta é, talvez, a categoria em maior desenvolvimento e o alcance deste tipo de aplicação é muito amplo e diversificado.	
Ambientes inteligentes de aprendizagem adaptativa	A chamada análise de aprendizado é uma linha com foco no desenvolvimento de tecnologia na educação. Ela possibilita a coleta, armazenamento e processamento de dados dos usuários (estudantes) em ambientes de aprendizagem com finalidade de manipulação para melhorar o sistema, adaptando-o às características e necessidades dos indivíduos (CONDE; HERNÁNDEZ-GARCÍA, 2015). Esses espaços estão ligados aos conceitos de Big Data e Inteligência artificial, que prometem uma nova geração de materiais e/ou ambientes digitais para o ensino que são adaptativos (BRUSILOVSKY; PEYLO, 2003, LEMKE, 2014) e inteligentes, isto é, de maneira automatizada, a máquina toma decisões sem intervenção humana (LUCKIN, HOLMES, GRIFTHS, FORCIER, 2016) para adaptar o conteúdo e as atividades de aprendizagem para cada assunto.	
Materiais didáticos tangíveis	A incorporação de chips e outros elementos eletrônicos aos objetos está permitindo que os alunos não sejam apenas usuários deles, mas designers ou criadores de robôs educacionais. A criação deles implica em ter que elaborar, simultaneamente, o software ou aplicativo de computador, que podem manipular, dando as ordens apropriadas para que eles possam agir.	Robôs educacionais. Pensamento computacional, <i>makerspaces</i> , robótica educacional e programação de computadores.
Materiais	Um conjunto de recursos disponíveis na rede que	Espaços de

digitais para o ensino	não são materiais didáticos devidamente criados para os alunos, mas são relevantes para a prática profissional do ensino. São o conjunto de objetos digitais que oferecem programação, experiências práticas, propostas elaboradas de intervenções educacionais. Eles são recursos digitais de interesse para os professores em sua autoformação e aprimoramento profissional.	publicação docente (<i>blogs, wikis</i>) e similares.
-------------------------------	--	---

Fonte: Pesquisadora, 2019.

Após a análise do quadro 03, conseguimos vislumbrar que há diferentes editoras oferecendo produtos comerciais em formato digital voltados para o sistema escolar e, portanto, não é errado imaginar a possibilidade de que, a curto ou médio prazo, esses recursos digitais serão difundidos e utilizados nas salas de aula de forma mais ampla e definitiva.

Os recursos educacionais digitais são aqueles que nos permitem utilizar as tecnologias digitais em sala de aula. As diferentes e inúmeras formas de utilizar as tecnologias digitais têm chamado a atenção de diversos/as professores/as em todo o mundo. Principalmente porque seu uso coloca-os em pé de igualdade com o grande número de tecnologias que os/as estudantes têm acesso desde que nasceram.

A tentativa é de acompanhar as mudanças tecnológicas inserindo-as no ambiente educacional, despertando a curiosidade e estimulando a vontade de construir o conhecimento científico em sala de aula, rompendo com os modelos antiquados de organização e utilização das estruturas de ensino.

Contudo, é importante lembrar que, para que possamos utilizar as novas tecnologias em sala de aula, principalmente a digital, precisamos construir uma visão teórica do que pretendemos realizar, principalmente quando esta não é a ciência de referência da tese em questão. Ou seja, estabelecendo novos paradigmas para a Educação.

Assim, a possibilidade de dialogar com teorias e novas modalidades de ensino, que surgem a partir do desdobramento das tecnologias, qualifica a discussão para a análise dos dados empíricos da pesquisa, no decorrer do Capítulo 5, em que será analisada uma formação continuada na modalidade à distância.

2.3 TECNOLOGIA DIGITAL DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO, NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E NA EDUCAÇÃO HÍBRIDA

Aqui se abre um espaço para o debate sobre as relações entre tecnologia e técnica, como também a utilização das tecnologias de informação e comunicação pela educação e sua implantação nas escolas, buscando novas formas de construção do conhecimento científico em sala de aula.

Discorre-se sobre os suportes teóricos que permitem a elaboração do conceito de tecnologia e a problematização de sua relação com a técnica, compreendidos em um movimento histórico e social do qual emergem seus sentidos. Como também, busca-se captar como as tecnologias fazem parte da educação de tal maneira que abrem espaço para inovações e impulsionam mudanças significativas em como pensamos e agimos, assim como podem alterar substancialmente o processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, parte-se da discussão de Sancho (2006) - que salienta que o cenário de socialização das crianças e jovens é muito diferente do vivido pelos seus pais e professores. As crianças crescem em ambientes mediados pela tecnologia e as formações continuadas também são pensadas e realizadas para que não se desconsiderem que esses artefatos fazem parte de nossa sociedade.

2. 3. 1 Tecnologia Digital da Informação e Comunicação na Educação

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) não são somente formas de disseminação de informação e conteúdo, elas operam como instrumentos de mediação sociocultural e contribuem com mudanças nos mais diversos setores da sociedade.

Alguns pesquisadores, como Poncho (2009, p. 17), defendem que a tecnologia aplicada à Educação tem a capacidade de: diversificar as maneiras de produzir e apropriar-se do conhecimento; ser estudada como objeto e como meio de se chegar ao conhecimento, já que traz embutida em si mensagens e um papel social importante; permitir ao estudante, por meio da utilização da diversidade de meios, familiarizar-se com a gama de tecnologias existentes na sociedade; ser desmistificada e democratizada; tornar dinâmico o trabalho pedagógico; desenvolver a leitura crítica; ser parte integrada ao processo, permitindo a expressão e troca dos diferentes saberes.

Diferentes países pelo mundo têm criado políticas públicas de orientação e implementação das tecnologias na Educação. O Brasil é um deles. Podemos ver

esse tipo de iniciativa, inclusive, na nova Base Nacional Comum Curricular Brasileira de 2018.

A BNCC apresenta as tecnologias digitais de informação e comunicação como fruto dos conhecimentos historicamente construídos e que precisam ser aprendidos e reelaborados para contribuir com a construção “de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC, 2018, p.9).

A Base também aponta para a utilização das tecnologias para comunicação, disseminação e construção de conhecimentos na busca de resolução de problemas individuais e sociais, como pode-se ver a seguir nas suas competências gerais.

Por outro lado, destaca-se a importância de registrar que a Base Nacional Comum Curricular, de 2018, tem uma essência neoliberal caracterizada por

[...] um novo sistema de normas que se apropria das atividades de trabalho, dos comportamentos e das próprias mentes. Esse novo sistema estabelece uma concorrência generalizada, regula a relação do indivíduo consigo mesmo e com os outros segundo a lógica da superação e do desempenho infinito. Essa norma da concorrência é efeito de uma política deliberada. (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 12).

Na questão Estado cumpre o papel de auxiliar “[...] a acumulação ilimitada do capital comanda com força e velocidade a transformação das sociedades, das relações sociais e da subjetividade” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 12).

Percebe-se que aquilo que caracteriza a revolução tecnológica, nos dias de hoje, é a aplicação do conhecimento tecnológico e da informação a aparatos de geração de conhecimento e processamento da informação/comunicação, em um ciclo de alimentação acumulativa entre a inovação e seus usos. Ou seja, à medida que a tecnologia é difundida, seu poder é intensificado, porque depende da apropriação dos seus significados e das suas redefinições por parte de seus usuários.

Nesse sentido, as novas tecnologias da informação não são unicamente ferramentas de aplicação, mas também processos de desenvolvimento constante. Como disse Castells (2003, p.7), “[...] pela primeira vez na História, a mente humana é uma força é uma produtiva direta, não apenas um elemento decisivo do sistema de produção”.

Para complementar essa ideia, Pellicer (1997, p. 88) acrescenta que:

As informações constituem a base do conhecimento, mas a aquisição deste implica, antes de mais, o desencadear de uma série de operações intelectuais, que colocam em relação os novos dados com as informações

armazenadas previamente pelo indivíduo. O conhecimento adquire-se, pois, quando as diversas informações se inter-relacionam mutuamente, criando uma rede de Significações que se interiorizam. Na atualidade, uma das perturbações provocadas pelos médios é o facto de que o homem moderno crê ter acesso à significação dos acontecimentos, simplesmente porque recebeu informação sobre aqueles.

Pellicer apresenta um dos maiores problemas que temos enfrentado na atualidade, qual seja as pessoas acreditarem que o fato de terem acesso à informação, sem verificar sua autenticidade, basta. Partem do princípio de que todas as informações postadas são verdadeiras.

A identificação da autenticidade das informações inseridas no ciberespaço pode ser considerada como um dos novos paradigmas, que se apresentam a partir do uso das novas tecnologias da informação e comunicação. Cabe aqui discorrer sobre a necessidade de criar formas bem eficazes para a identificação da autenticidade das informações.

Contudo, enquanto tais ferramentas não são aprimoradas, torna-se preciso estimular a investigação de qualquer informação. E assim, verifica-se que “a dinâmica da sociedade da informação requer educação continuada ao longo da vida, que permita ao indivíduo não apenas acompanhar as mudanças tecnológicas, mas sobretudo inovar” (TAKAHASHI, 2000, p.7).

Ou seja, não é suficiente que o/a professor/a tenha competências tecnológicas para navegar na *web* ou saiba manusear *softwares*, vai muito além, é valioso saber fazer uma avaliação crítica das informações que se apresentam difusas e desorganizadas na rede.

Outra questão importante é diferenciar o acesso à informação da construção do conhecimento. A construção do conhecimento científico depende do conhecimento teórico associado à prática. Nesse sentido, a incorporação das tecnologias nas escolas demanda uma relação íntima entre o domínio das tecnologias por professores e professoras e a epistemologia de cada área do conhecimento, conforme já afirmava Paulo Freire em diálogo com Seymour Papert¹³ (1995), no qual problematizava o discurso de Papert em relação ao uso das TDCI's nas práticas educativas.

¹³ Diálogo entre Paulo Freire e Seymour Papert - 1995 TV PUC-SP. Disponível em: <https://youtu.be/41bUEyS0sFg>. Acesso em 23 fev. 2019.

Freire faz uma crítica construtiva ao ponto de vista do matemático e educador ao colocar como ponto de partida não a capacidade das TDCI's em si, mas a ressignificação da visão da aprendizagem e, portanto, do ato de ensinar, pois, segundo Paulo Freire, foi a experiência de aprender que inventou o ensinar.

Para tanto, continua Freire, é preciso conceber a escola como um espaço em que se compreenda a necessidade de se desconstruir o senso comum através do trabalho com o conhecimento sistematicamente rigorizado e cientificamente produzido, vislumbrando a possibilidade da produção do conhecimento científico em sala de aula.

Quando cada um de nós começar a desafiar sua criatividade, apresentando problemas concretos da nossa sociedade aos estudantes, ouvindo mais os questionamentos deles sobre determinada temática e partir dessas questões para promover a aprendizagem, despertaremos a criatividade epistemológica defendida por Freire. Sempre na promoção de uma relação dialógica da produção de conhecimento científico. Será científico porque passará pela rigorização de cada área do conhecimento, sua epistemologia e sua metódica.

Tomando esses paradigmas como base, ficará mais fácil ao/a professor/a - mas não menos trabalhoso - entender como estar no mundo atual sem que determinada tecnologia faça parte do seu mundo. Ou como utilizar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação como uma aliada na produção do conhecimento científico em sala de aula.

Nessa direção, discute-se que o domínio do uso das ferramentas tecnológicas abre a possibilidade de criação de novas práticas de ensino. Contudo, não se pode abrir mão da necessidade dessas práticas estarem intrinsecamente ligadas às características únicas de cada área do conhecimento e que, portanto, as caracterizam como ciência.

Para tanto, é de suma importância educar e reeducar de forma contínua professores e professoras, a fim de capacitá-los/as a lidar com ferramentas tecnológicas e informações advindas da rede, de forma inovadora, pois, “estamos ainda presos aos modelos de educação, que levam em conta apenas o físico, o texto, o papel, o aluno presente em sala de aula” (OLIVEIRA, 2010, p. 48).

Mas saber utilizar as ferramentas tecnológicas em si não é suficiente para o processo de ensino e aprendizagem, é preciso assumir a aprendizagem como foco, na qual o/a professor/a compreende-se como pesquisador/a da sua própria prática e

vê seus/uas estudantes como coprodutores/as de conhecimento em ambientes de escolarização.

Na tentativa de resolver os problemas levantados acima, Sancho (2006) estabelece um conjunto de axiomas, a partir da proposição de McClintock (2000), para implementação das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas, sendo eles: 1) infraestrutura tecnológica adequada; 2) utilização de novos meios nos processos de ensino e aprendizagem; 3) enfoque construtivista da gestão; 4) investimento na capacidade do aluno de adquirir sua própria educação; 5) impossibilidade de prever resultados da aprendizagem; 6) ampliação do conceito de interação docente; 7) questionar o senso pedagógico comum.

Esses axiomas propõem uma ruptura com as formas tradicionais de ensinar e avaliar a aprendizagem dos/as estudantes, o que leva a uma série de reflexões acerca das novas formas de se ensinar e aprender vistas também por diversos pesquisadores do campo da Educação Histórica.

2.4 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino que tem se popularizado muito nos últimos anos. Nesse tipo de modalidade de ensino, o processo de ensino aprendizagem é mediado por Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que permitem que o professor e o estudante estejam em ambientes físicos diferentes. Isso significa que cada um estuda em horários e locais escolhidos por si, seja em casa, no trabalho, na biblioteca, etc.

De acordo com a legislação, as Instituições de Ensino podem oferecer cursos técnicos, profissionalizantes, de aperfeiçoamento, de graduação, pós-graduação, entre outros, conforme se pode verificar no Decreto nº 5.622 de 2005, que regulamenta o Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de comunicação e informação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. I – avaliações de estudantes; II - estágios obrigatórios; III - defesa de trabalhos de conclusão de curso; e IV- atividades relacionadas a laboratórios de ensino. E em relação aos níveis e modalidades educacionais, esse Decreto, em seu Art. 2º, estabelece que a educação a distância poderá ser ofertada na: I - educação básica; II - educação de jovens e adultos; III - educação especial; IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas: a) técnicos, de nível médio; e b) tecnológicos, de nível superior; V – educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas: a) sequenciais; b) de graduação; c) de especialização; d) de mestrado; e e) de doutorado. (BRASIL, 2005).

Desde seu surgimento, a Educação a Distância levanta uma série questionamentos relacionados à sua definição e conceituação. De acordo com Guarezi e Matos (2012, p. 18): “A maioria das definições encontradas para EaD é de caráter descritivo, com base no ensino convencional, estacando, para diferenciá-las, a distância (espaço) entre professor e aluno e o uso das mídias.”

Porém, para elas, tais conceitos evoluíram em relação aos processos de comunicação, “quando os modelos educacionais identificam a importância da interação entre os pares para a aprendizagem e a EaD passa a ter mais possibilidades tecnológicas para efetivar essa interação” (idem).

Ainda de acordo com Guarezi e Matos (2012, p. 20-24), a EaD apresenta algumas características, como: autonomia, comunicação e processo tecnológico. No que se refere à autonomia, o/a estudante pode definir o melhor horário e local para estudar, conforme seu ritmo e estilo de aprendizado, por meio de materiais didáticos que facilitem a mediatização dos conhecimentos e promovam a autoaprendizagem.

Sobre o aspecto da comunicação, esta encontra-se sempre mediatizada e podendo acontecer de maneira síncrona, quando estudantes e professor/a estão conectados ao mesmo tempo, através de *webconferências*, *chats*, audioconferências ou telefone, ou assíncrona, quando estudantes e professores não estão conectados ao mesmo tempo, o que pode ocorrer por meio de fórum, mensagem eletrônica, etc. Essas maneiras de comunicação permitem ampliar o atendimento de estudantes em diversas regiões.

Ao nos referirmos ao aspecto tecnológico, diversas tecnologias encontram-se à disposição de estudantes e professores/as, servindo como facilitadoras da comunicação e do acesso aos conteúdos.

Nessa modalidade de ensino há um distanciamento entre professores/as e estudantes e é caracterizada pelo planejamento realizado pelas instituições. A partir dessas características, Maia e Matar (2007, p.6) destacam três pontos: separação no espaço, separação no tempo e planejamento, como também o acompanhamento e a supervisão da aprendizagem por professores-tutores.

Ao se referirem à separação do espaço, os autores afirmam que alunos/as e professores/as ou aluno/a e aluno/a não estão presentes no mesmo lugar, como costumamos ver no ensino presencial, ou seja, estão separados fisicamente.

Quando abordam a separação temporal, as atividades desenvolvidas podem ser síncronas, à medida que professores/as e estudantes necessitam estar conectados na mesma hora, por meio de chats, videoconferências e plataformas virtuais, ou assíncronas, quando professores/as e estudantes estão separados no tempo.

Para diferenciar os termos de ensino e educação a distância, Landim (1997) estabelece que o termo “ensino” está mais ligado às atividades de treinamento, adestramento, instrução. Por outro lado, o termo “educação” refere-se à prática educativa e ao processo ensino-aprendizagem que levam o/a estudante a aprender a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, isto é, a participar ativamente de seu próprio conhecimento (LANDIM, 1997, p. 10).

Nessa perspectiva, a EaD é entendida como uma modalidade de ensino em que a relação entre professores/as e estudantes modifica-se na mesma medida em que a relação com o conhecimento. As novas relações proporcionadas pelas TDIC's estendem-se desde a utilização de novos espaços onde a aprendizagem acontece, a relação com os tutores, chegando na construção do conhecimento pelo/a estudante, uma vez que se concebe a Educação como um processo colaborativo (entre professores/as e estudantes) e significativo, porque o/a estudante assume uma postura de protagonista, atuando como construtor do seu conhecimento.

Por outro lado, pesquisadores preveem encontros presenciais para estudos em grupo e avaliações. Nessa acepção, Gonçalves (1996, p.13) afirma que:

Quando incluída no ensino a distância, a presencialidade tem sua função revista, bem como a frequência, os objetivos e a forma das situações presenciais de contato dos alunos entre si e dos alunos com aqueles que os apoiam ao longo do processo de aprendizagem. (GONÇALVES, 1996, p.13).

Ao fazer referência à modalidade presencial em cursos regulares de qualquer nível, professores/as e estudantes se encontram sempre na sala de aula. Por outro lado, no ensino a distância ou o processo de ensino aprendizagem é todo à distância e mediado pelo/a professor/a ou parte da aula é desenvolvida de forma virtual e parte das atividades é realizada de forma presencial.

As pesquisadoras Guarezi e Matos (2012, p. 86) denominam essas duas formas de organização da EaD de *Modelo Bimodal* e *Modelo a Distância*. Elas entendem que o Modelo Bimodal é “utilizado para caracterizar o ensino realizando com parte em forma presencial (com presença física, numa sala de aula) e parte em forma virtual ou a distância (com pouca presença física), por meio de tecnologias de comunicação” (2012, p. 87). Até porque “hoje, principalmente com as possibilidades da internet, tem priorizado, em suas metodologias, a comunicação de diversas formas: um para um, um para muitos, muitos para muitos” (2012, p. 90).

Segundo a legislação vigente, a educação a distância deve ser oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. Também cabe à União regulamentar os requisitos para realização de exames e para registro de diplomas relativos ao curso. Vale a pena lembrar que os diplomas conquistados através da modalidade EaD terão o mesmo valor e importância dos diplomas dos cursos presenciais, sem nenhum preconceito e distinção.

2. 4.1 A Educação Híbrida

Os pressupostos da educação híbrida foram formulados, inicialmente, em trabalhos de Michael Horn (2013) que, em parceria com Clayton Christensen, professor de Harvard, escreveu o livro *Disrupting class: how disruptive innovation will change the way the world learns*, com modelos disruptivos para o ensino híbrido, cujo foco é um distinto modo de abordagem para a educação mediante um ensino individualizado, personalizado e que atenda às necessidades dos/as alunos/as. No entanto, o termo já havia sido utilizado por Anderson (2000) em um documento da IDC: *E-learning in practice, blended solutions in action*.

O *Blended learning* é entendido como um aprendizado que acontece tanto no ensino presencial como no ensino virtual, em diferentes ambientes, não somente no espaço escolar e acadêmico. É um processo educacional centrado no trabalho em grupo, mas com características individualizadas, em um tipo de aprendizagem

colaborativa a partir de ferramentas dispostas em ambientes virtuais, aplicativos ou similares, nas quais professores/as e estudantes interagem de forma ativa. Uma forma de ensino flexível que oportuniza ao/à estudante acessar, em qualquer momento do seu dia, ferramentas digitais para ler, ampliar, construir e reconstruir conhecimentos.

Essa modalidade educativa não pode ser considerada um simples hibridismo, em que se mesclam momentos virtuais e presenciais, mas como um modelo em que são ampliadas as formas de acesso ao conhecimento tanto pelo/a estudante quanto pelo/a professor/a, uma vez que ela se estrutura como um processo de ensino e aprendizagem colaborativo e, nesse sentido, é entendida e avaliada para valorizá-lo, porque requer respeito a formas mais abertas e flexíveis que surgem durante o planejamento e o desempenho das ações.

O pesquisador Gomes (2014)¹⁴ explica que o ensino híbrido transforma a forma de ensinar, como no trecho a seguir:

Com essa integração de oportunidades de aprendizagem que a tecnologia proporcionou, os alunos passariam a ver mais sentido no conteúdo que lhes era apresentado, teriam acesso a um aprendizado mais personalizado às suas necessidades, seriam estimulados a pensar criticamente, a trabalhar em grupo. (GOMES, 2014, s/p.).

Outra questão discutida demonstra que, a partir do *blendend learnig*, torna-se possível uma forma de escolarização integrada e colaborativa e, ao mesmo tempo, instigante. Esse conceito enraíza-se na ideia de que a aprendizagem é um processo dinâmico e participativo, em que o papel do professor recebe um novo significado e passa a ser muito mais de “[...] assessores do conhecimento, treinadores, *designers* do aprendizado” (GOMES, 2014, s/p).

Como se pode ver, as TDIC’s proporcionam sistemas de interatividade que demandam novas maneiras de entendermos e nos posicionarmos no mundo. Falamos de formas mais criativas, sem as tradicionais repetições e “decorebas”, além da criação de novas metodologias de ensino.

Como diz Masetto (2012, p. 144-145), o/a professor/a apresenta-se “[...] com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma

¹⁴ Disponível em: <https://porvir.org/ensino-hibrido-e-unico-jeito-de-transformar-educacao/>. Acesso em: 17 set. 2019.

ponte estática, mas uma ponte rolante, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos”.

Para tanto, torna-se necessário que professores e professoras estejam abertos a novas formas de ensinar e aprender. Essas novas formas de ensinar e aprender estão ligadas às metodologias ativas, que relacionam formas já utilizadas no processo de ensino aprendizagem com novos objetos de aprendizagem.

Essas novas metodologias propõem uma forma colaborativa de aprendizagem, que contribui significativamente com a atribuição de significado à aprendizagem por parte dos/as estudantes. Nela encontra-se uma diversidade de espaços e tempos para a aprendizagem, além de incorporar distintas tecnologias e mídias com diferentes linguagens, dentre elas, simulações, hipertextos e hiperlinks, games, animações, que alimentam o processo educativo tanto no interior da sala de aula quanto fora dela.

Outra vantagem interessante desse tipo de modalidade é a possibilidade de realizar atendimentos individualizados, respeitando o tempo de cada estudante, como, também, desenvolver trabalhos em grupo. Ou seja, a modalidade de Educação Híbrida, quando bem utilizada, pode melhorar o processo de ensino aprendizagem, pois estimula a curiosidade e a autonomia dos/as estudantes, até porque são ambientados com o uso das novas tecnologias.

Na modalidade da Educação Híbrida, Bergman e Sams (2012) propõem um processo de ensino que está baseado em três pressupostos: o autoestudo, a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem em comunidades de prática.

O autoestudo se dá em ciberespaços (espaços virtuais), realizado através do uso das TDIC e têm as aulas planejadas pelo/a professor/a, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada estudante. Permitindo que o/a aluno/a estude em casa ou qualquer lugar, a qualquer momento, além de ter acesso aos conteúdos e atividades propostos pelo professor sempre que quiser. Mas para essa proposta funcione, a prática pedagógica precisa ser repensada de forma a tornar os conteúdos mais atraentes, levando à construção do conhecimento pelos/as estudantes.

Ou seja, os/as professores/as precisam criar um espaço que abra a possibilidade de “[...] dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras [...]” (MASETTO, 2010, p. 145).

Esse *cibespço* é pensando também sob a perspectiva do *m-learning*, que possibilita aos/às estudantes que acessem os conteúdos em qualquer tempo e espaço, por meio do uso de *smartphones, iPhones, laptops, iPods, players, tablets, etc.* Esse ambiente de autoestudo precisa ser de fácil navegabilidade, acomodando tanto estruturas com espaços individuais quanto coletivas, com espaços de interação por intermédio de práticas colaborativas.

As atividades propostas de forma colaborativa, antes do trabalho realizado em sala de aula de forma presencial, permitem uma maior atribuição de significados ao aprendizado e oferecem aos estudantes avaliar a sua aprendizagem, de forma que, em momentos presenciais, possa aprofundar seus conhecimentos, resolvendo suas dúvidas e dificuldades.

Da mesma forma, os/as professores/as podem acompanhar o andamento das atividades dos/as estudantes, possibilitando diagnosticar as dificuldades que precisam ser aprofundadas em sala de aula, como também, valorizando questões positivas e o progresso de cada aluno/a.

Outro aspecto interessante é que a aprendizagem por meio de comunidades de práticas possibilita que os/as próprios/as estudantes tirem dúvidas entre si. Nesse contexto, as aulas presenciais tornam-se espaços mais dinâmicos em que somente as dúvidas persistentes são discutidas com os/as professores/as e para o aprofundamento do conhecimento construído de forma autônoma, podendo recuperá-lo, aplicá-lo, ressignificá-lo e reconstruí-lo.

A Educação Híbrida caracteriza-se pela utilização de múltiplas linguagens (animações, design, imagens, vídeos, infográficos, áudios, entre outros) e carregam a perspectiva de novas leituras e novas práticas pedagógicas e metodologias de ensino que incentivam trocas sociais, compartilhamento de saberes e experiências que, muitas vezes, a sala de aula tradicional não incentiva.

2. 5 O USO DE *SOFTWARES* EDUCACIONAIS EM SALA DE AULA

2. 5.1 *Softwares educacionais*: classificação e objetivos

Segundo Teixeira e Brandão (2003, p. 2), *software* educacional, “é todo aquele *software* que possa ser usado com algum objetivo educacional, pedagogicamente defensável, por professores e alunos, qualquer que seja o objetivo

para o qual ele foi criado”. Da mesma forma, o que o torna um *software* educacional é a sua utilidade didático-pedagógica, atendendo aos objetivos de ensino e de aprendizagem propostos, mesmo que não tenham sido projetados com esse objetivo. Como coloca Sancho:

As visões cognitivas da aprendizagem e do ensino, que transformaram o computador em metáfora explicativa do cérebro humano, o veem como ferramenta que transforma o que toca. O computador não apenas parece capaz de realizar ações humanas (calcular, tomar decisões, ensinar), mas toda atividade mediada por ele pressupõe o desenvolvimento de capacidades cognitivas e metacognitivas (resolução de problemas, planejamento, organização de tarefas, etc.). Deste ponto de vista, o estudo, a experimentação e a exploração da informação, em qualquer área do currículo escolar, melhora mediante a motivação, o rendimento e as capacidades cognitivas dos alunos. (SANCHO, 2006, p.21).

Acrescente-se a isso a visão de Pozo e Postigo (2000) que discorre sobre a importância da atribuição de sentido para aprendizagem dos/as alunos/as, conferindo-lhes capacidades que garantam a direção efetiva do conhecimento para o alcance do sucesso em uma sociedade informatizada, dentre elas: competências para a aquisição de informação, competências para a interpretação da informação, competências para a análise da informação, competências para a compreensão da informação e competências para a comunicação da informação.

Para que sejam desenvolvidas cada uma dessas competências, além da importância da atribuição de sentido à aprendizagem dos/as estudantes, devem-se repensar os currículos no sentido de conferir um espaço mais considerável às novas tecnologias e não simplesmente relegá-las às questões extracurriculares.

Em uma tentativa de mostrar como as práticas, dentro e fora de sala de aula, podem ganhar com o uso das tecnologias digitais, apresentaremos alguns *softwares* educacionais, seguindo a disposição classificatória a seguir:

QUADRO 4 - Classificação dos *Softwares* Educacionais por Objetivos

Softwares	Objetivos
<i>Softwares</i> de exercício e prática ou exercitação	Os apresentam exercícios para a revisão de conteúdos, “buscam reforçar fatos e conhecimentos e têm como principais características a memorização e a repetição” (OLIVEIRA, 2001, p. 40).
<i>Softwares</i> de simulação	Permitem ao aluno realizar atividades das quais normalmente não poderia participar, ou seja, por meio da simulação, é criada uma situação que se assemelha com a realidade, onde

	o “aluno pode testar, tomar decisões [...]”. (GAMEZ 1998 <i>apud</i> OLIVEIRA, 2001, p.55).
<i>Software</i> de modelagem	Nele, o modelo do fenômeno é criado pelo aprendiz, que utiliza recursos de um sistema computacional para implementá-lo. Uma vez implementado, o aprendiz pode utilizá-lo como se fosse uma simulação (BORNATTO, 2002, p. 68).
<i>Softwares</i> aplicativos	São os voltados para aplicações em atividades específicas como: processadores de texto, planilhas eletrônicas, apresentação (Figura 4). Segundo Martins (2002, p. 11), “eles não foram desenvolvidos para uso educacional, porém, vem sendo adaptados com esse objetivo”. Podemos classificar os softwares aplicativos em: Aplicações horizontais (mais populares em departamentos e empresas. Podemos citar como exemplos os softwares de contabilidade, de gestão financeira, etc.); Aplicações verticais (atendem a um determinado nicho, para um tipo específico de negócio. Exemplo os softwares de controle de estoque).
Jogos educativos	São outro tipo de <i>softwares</i> que têm o objetivo de ensinar às pessoas sobre determinado assunto ou conceito de forma lúdica (MARTINS, 2002, p. 12). Os jogos educativos dão a possibilidade ao estudante aprender de forma prazerosa e dinâmica, porque possuem desafios que despertam o interesse e a motivação no processo de ensino e aprendizagem.
<i>Softwares</i> tutoriais	São usados para apresentar informações novas aos seus usuários e direcionar o aprendizado. Suas atividades são organizadas respeitando uma sequência pedagógica particular e apresentadas aos usuários seguindo essa sequência. No caso de tutoriais, os dispositivos utilizados (computador e <i>tablet</i> , por exemplo) assumem o papel de máquina de ensinar (VIEIRA, 2000 <i>apud</i> MARTINS, 2002, p. 11).
<i>Softwares</i> de linguagem de programação	Segundo VIEIRA (2000 <i>apud</i> MARTINS, 2002, p. 11), “são <i>softwares</i> que permitem que as pessoas, professores ou alunos, criem seus próprios protótipos de programas”. Com eles, é possível a criação de diferentes <i>softwares</i> , sem que o usuário disponha de conhecimentos avançados sobre programação.
<i>Softwares</i> de investigação	Nesta categoria, se enquadram todos os <i>softwares</i> capazes de localizar informações complementares, como as Enciclopédias e os Dicionários.

FONTE: (VIEIRA, 1999).

2.5.2 Classificações dos *Softwares* Educacionais por Aprendizagem

Os *softwares* educacionais manifestam características com ênfase no processo de ensino e aprendizagem. Pesquisadores destacam três modalidades: nível de aprendizagem (MARTINS, 2002); atividade do sujeito de aprendizagem (RAMOS, 1991); e os paradigmas educacionais de um *software* (RAMOS, 1991).

Na perspectiva de Vieira (2000 apud MARTINS, 2002, p. 12), os *softwares* educacionais são classificados de acordo com o **nível de aprendizagem** que cada um é capaz de proporcionar. De acordo com Martins (2002, p. 12.), apresentam-se os seguintes tipos: sequencial, relacional e criativo.

O *software* sequencial objetiva a transferência da informação para o usuário, de forma sequencial, o/a estudante “memoriza e repete conteúdos quando solicitado, o que resulta em um aprendizado passivo e sem reflexão” (MARTINS, 2002, p.12). Exemplos deles são os *softwares* de exercício e prática ou exercitação, aplicativos e os *softwares* de tutoriais.

O *software* relacional concentra-se no usuário, objetivando a aquisição de habilidade e interação com a tecnologia, “permite que o aluno possa fazer relações com outros fatos ou faça uso de outras fontes de informação” (MARTINS, 2002, p.12). O foco desse *software* é um/a estudante isolado/a, pois a interação ocorre apenas entre o *software* e o usuário, não havendo interação com outros sujeitos. Exemplo: os *softwares* de investigação.

Já o *software* criativo busca criar novos esquemas mentais. Caracterizado pela participação direta dos/as estudantes, através da tecnologia, onde “o aluno pode interagir com outras pessoas compartilhando objetivos comuns” (MARTINS, 2002, p.12), buscando proporcionar a criatividade, por meio do grupo e destes com a tecnologia. São exemplos dessa categoria os *softwares* de simulação.

2.5.3 Softwares relacionados à atividade do sujeito de aprendizagem

De acordo com Thomas Dwyer (1988), a classificação dos softwares relacionados à atividade do sujeito de aprendizagem pode ser dividida em dois grupos. O primeiro, ***software com enfoque do tipo algoritmo***, “é predominante a ênfase na transmissão de conhecimento do sujeito que sabe para o sujeito que deseja aprender [...] uma sequência bem planejada de atividades que conduzam o aprendiz ao objetivo esperado”. (RAMOS, 1991, p. 123). São *softwares* do tipo

tutoriais e exercício e prática, centrados na transposição de conteúdo, através de uma sequência de atividades.

O segundo grupo agrega os **softwares com enfoque do tipo heurístico**, nos quais, a predominância “é a aprendizagem experimental ou por descobrimento, devendo o *software* criar um ambiente rico em situações que o aluno deve explorar conjecturalmente” (RAMOS, 1991, p.124). Exemplos: As simulações e os jogos, nos quais predominam a aprendizagem experimental ou por descoberta.

2.5.4 Os paradigmas educacionais dos *softwares*

Por fim, Ramos (1991, p.124) discorre sobre os paradigmas educacionais dos *softwares*, destacando dois deles: o comportamentalista e o construtivista. Na educação, o paradigma **comportamentalista** está associado ao trabalho de Burrhus Frederic Skinner (1968) que, pautando-se na necessidade de instrumentos que ajudassem o professor em sala de aula, criou a “máquina de ensinar”, que se baseava no ensino programado.

Para Martins (2002), o uso desses *softwares* produz uma passividade nos/as alunos/as ao realizarem exercícios sem refletir sobre seus procedimentos. Nesse contexto, os/as estudantes não podem recorrer a outras alternativas para a resolução de problemas, além daquelas disponíveis nos *softwares*, pois não tem a opção de discordar do *software*.

Por outro lado, os *softwares*, com essa perspectiva comportamentalista, podem ser utilizados na sistematização de informações e, assim, estimulam a uma compreensão mais profunda sobre conceitos estudados. O paradigma comportamentalista abrange o enfoque algorítmico.

Ramos (1991, p.124) propõe outro paradigma: o **construtivista**, pensado a partir da teoria educacional (ou de aprendizagem) desenvolvida pelo matemático Seymour Papert (MALTEMPI, 2005, p. 2). A ideia desse paradigma é a de um *software* construtivista, em que o ambiente seja interativo, proporcionando ao aprendiz investigar, levantar hipóteses, testá-las e refinar suas ideias iniciais. Ou seja, o paradigma construtivista abrange o enfoque heurístico, no qual aprendiz estará construindo o seu próprio conhecimento.

Neste capítulo discutiram-se os principais conceitos relacionados à tecnologia, principalmente a digital, que apresenta uma série de desdobramentos

que justificam o dizer de que “não tem volta” para seu uso. Não de uma forma soberba e sem fundamentos, mas pelo fato de que as tecnologias digitais compõem o cotidiano da imensa maioria dos seres humanos, desde o *smartphone*, passando pelo medicamento que tomamos (que dependeram de uma série de tecnologias), os semáforos de trânsito e muito mais.

A intensificação do uso das tecnologias, principalmente durante a pandemia de Covid-19, colocou a sociedade diante da necessidade de compreender os conceitos e desdobramentos dessas tecnologias digitais no cotidiano. O que remete à discussão ao aumento do uso de softwares educacionais como recursos didáticos nas escolas e de que forma eles têm sustentado as atividades realizadas em ambientes de escolarização.

O uso das tecnologias em sala de aula não é uma novidade para a cultura escolar, contudo, o uso das novas tecnologias (pela intensidade e velocidade das informações) nos coloca novos paradigmas. Ao nos depararmos com esses, repensamos a nossa prática e podemos fazer uso de recursos (*softwares*) que objetivam a aprendizagem dos/as estudantes. É nesse contexto que se aponta como opção desta pesquisa trabalhar com o conceito de **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação**, por compreendê-lo como mais abrangente no que tange à discussão do uso de fontes históricas digitais e as relações entre a Cultura Histórica, a *Cibercultura* e o *Ciberespaço*.

A seleção do conceito de TDICE's e seus desdobramentos, como, também, a decisão de se analisar uma formação continuada de professores e professoras de História, em um Ambiente Virtual de Aprendizagem, na Modalidade a Distância, possibilitou a aproximação e, por vezes, a confrontação de conceitos com a ciência de referência desta pesquisa, a História, o campo de pesquisa da Educação Histórica, a concepção de formação de professores e a forma pela qual realizam a heurística, estimulando a construção e reconstrução da consciência histórica dos/as estudantes.



3 CULTURA HISTÓRICA E CIBERCULTURA

Este capítulo apresenta algumas relações entre o conceito de Cultura Histórica, de Jörn Rüsen, e o conceito da *Cibercultura*, de Pierre Levy. Para tanto, entende-se que o pano de fundo da pesquisa de doutoramento encontra-se, justamente, na Cultura Histórica que compõe o ciberespaço.

O texto faz uma retomada dos conceitos Cultura Histórica, a partir dos fundamentos da cultura história de Rüsen, de *Cibercultura e Ciberespaço*, conforme encontra-se no livro *Cibercultura* de Levy, e finaliza discutindo sobre essas novas reconfigurações que estão inseridas no *Ciberespaço*, produzindo a *Cibercultura* que rompe com as visões tradicionais de espaço e tempo, um novo espaço de Cultura Histórica.

Destaque-se que está sendo realizado o aprofundamento das questões apresentadas na pesquisa de doutoramento da pesquisadora, explorando as novas relações de experiência com o passado, possíveis a partir do *ciberespaço*, por meio das fontes, das memórias e da *cibercultura* contidas nele.

3.1 CULTURA HISTÓRICA

Inicia-se essa breve reflexão com duas perguntas iniciais: o que é **Cultura Histórica** e como ela se pronuncia?

De acordo com Jörn Rüsen: “Cultura histórica é o suprassumo dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana” (RÜSEN, 2015, p.217). Ela pode ser entendida como a forma pela qual os seres humanos lidam com o sofrer e agir, ao longo das mudanças temporais, e pronuncia-se pela relação que os seres humanos estabelecem quando se orientarem temporalmente, fruto de suas experiências com o passado, matizadas pelas circunstâncias da vida atual, abrindo possibilidades de futuro. Mas, se a Cultura Histórica se molda a partir das relações de experiência com o passado, a partir das carências de orientação temporal e da vida prática, a quem pertence a História?

Rüsen afirma que “a História pertence a cada um”, “[...] a propriedade se manifesta como multiplicidade e como oposição em contextos dinâmicos, plenos de tensão, de perspectivas quanto ao passado.” (RÜSEN, 2015, p. 218). Mas o autor também faz ressalvas acerca da universalização da História, lembrando que a

democratização do pensamento histórico não pode ser anárquica, e reafirma o papel da ciência histórica.

Para o autor, a História (ciência) possui fundamentação específica e legitima-se por sua racionalidade específica com relação à experiência, utilizando-se de diferentes conceitos epistemológicos, que são capazes de controlar criticamente a experiência e de produzir argumentações explicativas sobre essa relação. Ou seja, um processo cognitivo que ocorre na medida em que estabelecemos relações de experiência com o passado, analisadas sob à égide da epistemologia da História e por meio da pesquisa.

Após refletir sobre o processo cognitivo a partir da História como ciência, Rüsen pensa na importância da memória para a consciência histórica e, portanto, para a Cultura Histórica.

3. 2 A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA PARA A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Antes de discorrer sobre a importância da memória para a consciência histórica, faz-se necessária a conceituação de memória. Para Le Goff:

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objetivo de poder [...]. A memória, onde cresce a história, que, por sua vez, a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. (LE GOFF, 1984, p.46 - 47).

Le Goff acrescenta que a memória pode ser, de certa forma, uma representação da coletiva de grupos inteiros (aldeias, famílias), conhecimentos não oficiais e não institucionalizados ou individuais (experiências pessoais e recordações). Nesse sentido, Rüsen afirma que:

A memória é, a princípio, uma relação da consciência humana com o passado do qual se teve uma experiência própria. Este é o conceito mais restrito de memória. Trata-se do passado no interior do próprio tempo de vida. Mas ela se expande e é permeada pela memória coletiva, que se estende através de gerações. Dessa maneira, o alcance da relação com o passado amplia-se até um tempo para além da respectiva geração. Chega-se, assim, à “memória cultural”: a dimensão temporal largamente ampliada que tem em uma cultura a mais alta qualificação de significado. A memória sempre ocorre no presente; portanto, a dimensão temporal do presente é tematizada ao menos de maneira indireta no discurso da memória. (RÜSEN, 2012, p. 133).

É justamente a relação da consciência humana com o passado que confere à memória importância para a História, pois atribui significado a mesma, fazendo com que possa ser ampliada no tempo, inclusive de forma coletiva.

Por outro lado, dando continuidade à discussão sobre a importância da memória para a consciência histórica, remete-se à citação de Jörn Rüsen, que diz que “memória e história não são a mesma coisa” (p. 227), mas não se pode pensar a história sem a memória. Como abordado por Pierre Nora:

Memória, História: não são sinônimos de modo algum; na verdade, como já sabemos hoje, são opostos em todos os aspectos. [...] A memória é sempre um fenômeno atual, uma construção vivida em um presente eterno, enquanto que a história é representação do passado [...]. A memória orienta a recordação para o sagrado, a história expulsa-a: seu objetivo é a desmistificação. A memória surge a partir de um grupo cuja conexão ela estimula. [...] A história, por sua vez, pertence a todos e a ninguém e por isso é designada como universal. (NORA, 1993, p. 09).

E reforçada por Diego Miguel Revilla:

En este proceso, la historización del paso del tiempo assume un papel fundamental, aunque no necesariamente desde un punto disciplinar, sino mas bien vital. Este suceso no es por necesidad automatico, sino que se ve mediado por el mecanismo de conceptualización por el cual los procesos del pasado se integran en una narrativa o un relato. Es decir, para que se produzca una percepción del transcurso del tiempo como relevante, o por lo menos como parcialmente determinante en la construcción identitaria del individuo o de la sociedad, primero debe historiarse. (REVILLA; SÁNCHEZ-AGUSTÍ, 2018, p.114).

Revilla e Sánchez-Agustí defendem que a historicização é o processo pelo qual se transforma memória em história, através de um processo de experiência com o passado, relacionando um relato ou narrativa, no qual o tempo, em que determinado passado se deu, é determinante para se entender a conjuntura da narrativa no presente.

Aqui vê-se que a *Teoria da Consciência Histórica* potencializa a memória, conferindo a ela o status de interlocução entre o passado e o presente, no tocante à experiência do passado e à perspectiva de futuro.

A orientação cultural da vida humana prática, mediante a experiência interpretada do passado, é uma atividade criativa dos seres humanos [...]. A consciência humana do tempo é uma imbricação complexa de memória e expectativa. (RÜSEN, 2015, p.219).

Nesse aspecto, a memória constitui um dos direcionamentos do arco temporal entre o passado e o futuro, ou seja, “conforme se estenda o arco da memória, ele ou abarcará o campo da cultura histórica em toda sua amplitude ou

circunscreverá apenas o passado vivo na consciência de determinados indivíduos” (Idem. p. 219).

O autor continua sua diferenciação entre memória e História quanto aponta que o passado está presente na memória como fatores conformadores, condicionados às próprias vivências. Nesse sentido, a memória pode ser entendida como originária, porque é subjetiva e impregnada de sentimentos e emoções que motivam o agir.

Por outro lado, a História é deduzida e artificial, uma vez que usa o método e as estratégias de pesquisa da Ciência da História. Mas tem pretensão de ser intersubjetiva, pois busca a objetividade. Ela apresenta uma racionalidade argumentativa que enfatiza o controle estrito da experiência.

Tais diferenciações foram relacionadas no esquema de Rüsen, apresentado logo abaixo:

QUADRO 5 - Esquema das oposições ideal-típicas entre memória e história

MEMÓRIA	HISTÓRIA
Originária	Deduzida, artificial
Subjetiva	Objetiva
Memória	História
Carregada de sentimentos	Carregada de reflexão
Motivadora do agir	De baixa motivação
Espontânea, impulsiva, sem travas	Controlada racionalmente
Critérios estético-retóricos de aceitação	Critérios de pertinência empírica e explicativa
Formalmente coerente	Materialmente correta
Manejo das faculdades intelectuais por anseios	Coerções da racionalidade argumentativa

FONTE: (RÜSEN, 2015, p. 222).

Após apresentar as discussões sobre as oposições entre memória e História, Rüsen passa a analisar a memória sob a ótica da Teoria da História. Parte do princípio de que tanto a memória e a História recorreriam à mesma constituição cultural de sentido. Assim, a memória poderia ser entendida como “fonte da eficácia cultural do pensamento histórico” em três dimensões: pessoal, social e da humanidade.

A dimensão pessoal da memória discorre sobre a atribuição de sentido ao passado em relação ao presente, podendo ser verificada na relação de pertencimento e nas normas que se estabelecem para a vida. E que, no entendimento do autor, é condicionada pela memória social.

A dimensão social seria ampliada na mesma proporção que apresenta elementos coletivos, transcendendo o tempo de vida de cada indivíduo e perspectivando um futuro.

A dimensão da humanidade confere às memórias sociais qualidades humanas que estão presentes nas manifestações culturais.

O autor avança na discussão ao conceder três estágios à memória na cultura histórica. Esses, intimamente ligados, se manifestam de forma: comunicativa, social e cultural. Essa divisão facilita o estabelecimento de uma gradação da memória, na qual a manifestação comunicativa está na etapa inicial, pois a comunicação é responsável por acessar conteúdos da memória e da lembrança.

A próxima etapa, a memória social, trabalha com questões do passado concernentes às comunidades, aquilo que lhes confere diferenças em relação às demais. Ressalta-se que a memória social pode ou não “evoluir para uma memória cultural”, quais sejam: a integração de várias memórias sociais e as diferenciações com relação a outras memórias.

O autor ainda adiciona dois modos de memória à discussão: a memória involuntária e receptiva ou intencional e construtiva. No primeiro modo, o passado seria invasivo, impondo-se o presente e despertando a consciência humana para a superação de sentido ou na destruição dele por uma experiência traumática.

No sentido contrário, “lida-se aqui intencionalmente com o que sobrou do passado, na memória presente” (RÜSEN, 2015, p. 225). Este é o espaço da construção das narrativas mestras, nele as memórias podem ser modificadas, substituídas. Um bom exemplo seria a construção da narrativa mestra do momento da Independência do Brasil, que coloca Dom Pedro I de uma forma imponente e

heroica ao declarar a emancipação. Todavia, sabe-se que, para que essa narrativa fosse construída, memórias de um governante com problemas intestinais, com vestimentas comuns para viagem e montado em um jegue foram substituídas, dando lugar à uma memória coletiva intencional e construtiva.

E retorna-se a questão anteriormente levantada: História e memória não são a mesma coisa. Se são coisas diferentes, como transformar a memória em História? Sabe-se que a memória carrega em si uma consciência histórica, com um passado sempre presente, e precisa ser trabalhada metodicamente para ser transformada em História. Nesse processo:

A consciência histórica, enquanto lugar mental da cultura histórica, baseia-se na memória, mas é, todavia, “mais história” na complexidade de sua relação temporal e, especialmente, em suas capacidades e procedimentos cognitivos. A consciência histórica se articula com o caráter produtivo da memória. A consciência expande a memória recuperação sistemática da experiência histórica mediante a aplicação sistemática de modelos reflexivos de interpretação. (RÜSEN, 2015, p. 227).

Finalmente, o autor discorre sobre os cinco procedimentos e suas características correspondentes para a constituição da consciência histórica, por meio das atividades que fazem da História uma ciência, sendo eles dispostos no quadro a seguir:

QUADRO 6 - Consciência histórica e ciência

Processos na consciência histórica	Resultados
Os elementos cognitivos são sistematicamente desenvolvidos e refinados.	História como ciência especializada.
O passado torna-se objeto distante de pesquisa.	Apreensão metódica das fontes.
Conhecimento torna-se processo de pesquisa.	Ganho duradouro do saber.
Acervos de conhecimento tornam-se autônomos.	Conhecimento como fim em si mesmo.
O teor de sentido do saber é refletido.	Construção de perspectivas.

FONTE: (RÜSEN, 2015, p. 228).

Do mesmo modo, em 2019, os historiadores Maria Grever e Robbert-Jan Adriaansen publicam um artigo no qual discutem dois paradigmas que defendem estar inter-relacionados: um que interpreta a consciência histórica como um fenômeno *coletivo*, característico da sociedade ocidental moderna, e outro que compreende a consciência histórica em um nível individual, como uma categoria

cognitivo-epistemológica. Esses autores iniciam a discussão com o exemplo da disputa de narrativas acerca da Segunda Guerra Mundial. Em sua análise, os historiadores defendem que:

Essas atribuições derivam de diferentes estruturas interpretativas. Crescendo em comunidades com histórias, imagens, rituais e silêncios específicos sobre o passado, as pessoas procuram, criam ou ajustam narrativas existentes das quais desejam fazer parte, evitando outras. Todo esse processo de tomada de consciência de qualquer passado no presente é dinâmico e está em constante mudança, tanto no nível coletivo quanto no individual, e geralmente é denominado "consciência histórica". (GRAVER; ADRIAANSEN, 2019, p. 814).

Graver e Adriaansen apontam como objetivo principal da sua pesquisa não só compreender melhor os significados em camadas da consciência histórica, mas criar mais as oportunidades de ampliação do conceito para uma aplicação mais abrangente na pesquisa em Educação Histórica e nas práticas de educação.

Para tanto, esmiuçaram dois paradigmas inter-relacionados nas humanidades: o primeiro que toma a consciência histórica como um *fenômeno coletivo* e estuda sua percepção de surgimento como um momento crucial na gênese da autocompreensão moderna, usado na história cultural, intelectual e conceitual; o segundo trata a consciência histórica como uma *competência individual* e a usa para o treinamento de capacidades cognitivas com as quais as pessoas podem compreender o passado, e sobrejacente na pesquisa em Educação Histórica. E acrescentam a discussão de que a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer seria uma terceira tradição nas humanidades, conectando os dois paradigmas.

Recortando-se a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, a consciência histórica é compreendida como consciência historicamente efetuada e pressupõe o tratamento da multiperspectividade na Educação Histórica.

Ressalte-se que o conceito de multiperspectividade histórica tem sido trabalhado, no Brasil, como uma das dimensões do pensamento histórico, buscando romper com a linearidade temporal e com a visão das fontes históricas, conforme preconiza Jörn Rüsen. Ou seja, apresentam-se diferentes perspectivas de um mesmo feito histórico para romper com a ideia de uma única versão de determinado acontecimento histórico – como costuma-se ver na maioria dos livros didáticos brasileiros. Com relação a isso, considera-se o princípio da acessibilidade como um

facilitador quando trabalhamos com fontes históricas digitais¹⁵. O que remete a discussão novamente ao foco dos novos desafios que passamos a enfrentar no *ciberespaço*.

Resumidamente, ao se pensar sob a perspectiva de uma teoria da cultura histórica, seria possível pensar nos potenciais da memória,

[...] pois esta carrega a consciência histórica com a energia vital de um passado sempre presente. No entanto, não se pode deixar de lado o trabalho da consciência, que vai além da relação com a experiência e das possibilidades de articulação da memória, transformando esta em história. (RÜSEN, 2015, p. 227).

3. 3 CINCO DIMENSÕES DA CULTURA HISTÓRICA

Além da relação entre a memória e a consciência histórica, Rüsen aborda a necessidade de se “analisar os elementos cognitivos da constituição histórica de sentido em sua articulação com outros elementos, distintos desses” (Ibidem, p. 229). E, para tanto, estabelece cinco dimensões a partir do esquema a seguir:

QUADRO 7 - Esquema: Cinco dimensões da Cultura Histórica

DIMENSÃO	FUNDAMENTO ANTROPOLÓGICO	CRITÉRIO DOMINANTE DE SENTIDO
Cognitiva	Pensar	Verdade
Estética	Sentir	‘Beleza’
Política	Querer	Legitimidade
Moral	Valorizar	Bem e mal
Religiosa	Crer	Salvação

FONTE: (RÜSEN, 2015. p. 235).

¹⁵ [...] podemos considerar que “documento digital” é aquele documento – de conteúdo tão variável quanto os registros da atividade humana possam permitir – codificado em sistema de dígitos binários, implicando na necessidade de uma máquina para intermediar o acesso às informações. Tal máquina é, na maioria das vezes, um computador.

A dimensão cognitiva da cultura histórica evidencia-se pelo saber e pelo conhecimento sobre o passado humano. Seu critério decisivo de sentido é a verdade.

A dimensão estética é própria à percepção das formas pelas quais o passado se apresenta, nos diversos meios de comunicação, através das representações que assumem na vida prática. Seu critério decisivo é a beleza.

A dimensão política apresenta-se na forma da disputa de poder. Uma relação de tensão na qual o passado é acessado com a finalidade de legitimar o poder de determinado grupo (pessoa) sobre outros, estabelecendo formas de dominação.

A dimensão moral se expressa através da valorização do passado segundo normas éticas aceitas pela cultura atual. Aqui reside o critério de sentido que busca a distinção entre o bem e o mal, por meio da ideia de responsabilidade histórica, que, no Brasil, poderia ser exemplificada pelo processo de escravização de africanos e afrodescendentes.

A dimensão religiosa está diretamente ligada àquilo que se tem de mais profundo na subjetividade do sujeito, porque diz respeito à sua relação com a noção de finitude inerente ao ser humano e como a mesma pode ser superada, através do critério de sentido da salvação. Nessa dimensão, podem-se amalgamar “[...] os limites entre crer e saber, restringir o saber em benefício do crer ou impor ao saber uma função salvífica irrealizável. Ela pode desumanizar teocraticamente a dominação e desvalorizar a moral como instrumento coercitivo da salvação” (RÜSEN, 2015, p. 237).

3. 4 CIBERESPAÇO E CIBERCULTURA

A palavra *ciberespaço* foi criada por um romancista da década de 1980, William Gibson. Em seu romance, denominado *Neuromante*, o autor chama de *ciberespaço* “o universo das redes digitais, descrito como campo de batalha entre as multinacionais, palco de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural” (LÉVY, 1999, p. 95). Contudo, Pierre Lévy define o *ciberespaço* como um espaço baseado em uma interconexão mundial de computadores, suas memórias, como também,

O ciberespaço (que também chamarei de 'rede') é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres que navegam e alimentam esse universo. (LEVY, 1999, p. 17).

Além disso, o autor acrescenta que o *ciberespaço* não se restringe às infraestruturas materiais, mas, também, a pessoas de todo o mundo e suas informações hospedadas neste espaço através de *hipertextos* e *hipermídias*. O que possa derivar disso, ou seja, um tipo de sociedade que se estrutura em torno desse potencial comunicativo, Lévy chama de *cibercultura*.

Levy acrescenta que o neologismo "*cibercultura*" também se refere ao 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" (LEVY, 1999, p. 17). E complementa com o conceito de "virtualização", que explica como sendo uma nova forma de ver e estar no mundo, em que se pode criar, se relacionar e se estabelecer contatos sociais sem uma presença física.

Boa parte dos estudos a respeito desse tópico aponta para uma *cibercultura* e um *ciberespaço* que expressam o surgimento de um outro universal. Sobre isso, Levy chama a atenção para duas questões:

Em primeiro lugar, que o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano. (LEVY, 1999, p. 14).

Este texto parte do princípio que a *web* pode ser considerada como espaço em que se podem encontrar fontes históricas, de todas as partes do mundo e de diferentes tempos históricos, e sob a perspectiva de que a *segunda geração da web*¹⁶ permitiu que pessoas de todas as partes do mundo passassem de espectadores a narradores, experimentando, através das novas linguagens de hipertextos e hipermídias, narrar, historicamente, fontes primárias e secundárias.

Ainda que de forma introdutória, a ideia que está se construindo é a de que a cultura histórica está presente na *web*, por exemplo, no elemento político, por meio

¹⁶ Termo utilizado para designar as teias de abrangência mundial através da internet banda larga de alta velocidade. Para mais informações, ver: (FERRARI, 2010).

das disputas das narrativas e interpretações do passado; no elemento estético, pela reprodução de imagens do passado, de forma expandida, para além do que foi dito por Benjamin sobre a perda definitiva da aura, no que se refere à estetização do passado nas imagens contidas na web; no elemento cognitivo, com a presença e multiplicação das fontes históricas no *ciberespaço*.

Abrem-se, assim, as possibilidades de, além de contribuir com a dinamização da *literacia*¹⁷, uma vez que propicia a expressão e a participação social em ambientes educativos, também colocar-se em dúvida a necessidade imprescindível da utilização de livros didáticos em salas de aula. Até porque:

Pela primeira vez na história, as regras da vida social, a lei e o saber não são mais recebidos de fora, da religião ou da tradição, mas construídos livremente pelos homens, únicos autores legítimos de seu modo de ser coletivo. Enquanto o poder deve emanar da livre escolha de cada um e de todos, ninguém deve ser mais coagido a adotar esta ou aquela doutrina e submeter-se a regras de vida ditadas pela tradição. (LIPOVETSKY, 2011, p. 47).

Além disso, o trabalho empírico, realizado durante minha pesquisa de mestrado, indicou a hipótese de que se é possível para os professores de História estabelecerem novas relações de aprendizagem histórica através da utilização de fontes históricas alocadas na *web*.

As questões apontadas pelas análises das entrevistas mostraram que a utilização dos conhecimentos históricos da *web* permite relações com a experiência de aprendizagem que o livro didático não é capaz de proporcionar, como a ruptura com a linearidade da história, a possibilidade de visitar vários passados e de encontrar diferentes perspectivas de um mesmo acontecimento histórico, uma vez que, nos livros didáticos, as fontes primárias e secundárias, geralmente, concordam com o texto didático do autor, como, também, no que diz respeito à mudança na relação entre o presente e o passado, na medida em que a relação com o presente é quantitativamente aumentada e qualitativamente expandida.

Somem-se a isso as possibilidades de o professor-pesquisador não aceitar o que está colocado no livro didático e poder realizar sua própria pesquisa em documentos alocados em arquivos digitais, fontes primárias, que possam servir como evidência de determinado passado. Isso, desde que respeitados os conceitos epistemológicos da ciência histórica. Como também se reforçam que todas essas

¹⁷ Ver introdução.

novas relações estão interpostas por uma categoria primeira, a categoria da confiabilidade das fontes alocadas na *web*.

Diante disso, pode-se dizer que a formação continuada, analisada na pesquisa de mestrado, já indicava a diminuição da cisão entre a Universidade e o “chão da escola”, apartando os professores de História de uma postura passiva para uma postura ativa diante de sua prática profissional.

Então, concluiu-se que, se existem novas formas de se aprender História, existem novas maneiras de ensinar História. Desde que pautadas no referencial teórico Rüseniano da aprendizagem histórica, pela qual a consciência histórica se processa em operações de experiência de aprendizagem no tempo, geradas por carências de orientação temporal e na vida prática sob a

[...] forma de hipóteses de suposições de sentido sobre o potencial de experiência de recordação do passado. Nessas suposições de sentido, a experiência do passado é trabalhada e com isso qualificada como significativa. Ela explora o passado, tornando-o significativo para uma capacidade de comunicação da História. Essas histórias trazem orientações temporais necessárias ao controle cultural da vida prática humana. (RÜSEN, 2012, p. 77).

Um dos princípios gerais norteadores, encontrados no decorrer da pesquisa de mestrado, pautou-se na possibilidade de superação da visão dos professores e futuros professores de que as TDIC's, na Educação (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação), são apenas novos recursos didáticos a serem utilizados nos processos de ensino, para considerá-las como um meio capaz de mudar as suas formas de se relacionarem com o conhecimento, através do compartilhamento e distribuição de informações, deixando nítida a presença do elemento cognitivo da cultura histórica no *ciberespaço* (CHARTIER, 2007; GINZBURG, 2010; SCHMIDT, 2011).

3. 5 CULTURA HISTÓRIA E CIBERCULTURA

Dentre as diversas inquietações que o ciberespaço e a cibercultura nos proporcionam, estão aquelas ligadas à constituição histórica de sentido, superando a visão em que o acesso quantitativo de fontes históricas digitais seja mais importante do que a análise, a interpretação, a orientação e a finalidade da sua construção.

Nesse sentido, Jörn Rüsen assinala que

[...] para uma teoria da cultura histórica, os novos meios de comunicação põem um problema particular. Esses meios constituem um desafio especial para a ciência da história, enquanto constituição histórica de sentido em forma cognitiva. Em novos dias, a humanidade vivencia uma mutação comparável apenas à transição da oralidade à escrita. (RÜSEN, 2014, p. 239).

Some-se a isso a própria dimensão estética do passado, pois, as formas de apresentação do passado se reconfiguram no *ciberespaço*, através das representações que assumem na vida prática. O passado passa a ser mais acessível, como acrescenta Pierre Levy:

O *ciberespaço*, dispositivo de comunicação interativo e comunitário, apresenta-se justamente como um dos instrumentos privilegiados da inteligência coletiva. [...] Os pesquisadores e estudantes do mundo inteiro trocam ideias, artigos, imagens, experiências ou observações em conferências eletrônicas organizadas de acordo com os interesses específicos. (LEVY, 1999, p. 28 - 29).

Essa nova reconfiguração espacial, que Levy chama de *ciberespaço*, apresenta uma nova forma de cultura, a *cibercultura*, que torna universal o saber através da tecnologia digital¹⁸. Então, se a *Web* for considerada como espaço em que se pode encontrar as fontes históricas, experimentando, por meio das novas linguagens de hipertextos e hiperlinks, narrar historicamente as fontes digitais primárias e secundárias, abrem-se, então, as possibilidades de contribuir com a dinamização das experiências com o passado, como expressa o trecho:

A hipótese que levanto é a de que a *cibercultura* leva a co-presença das mensagens de volta a seu contexto como ocorria nas sociedades orais, mas em outra escala, em uma órbita completamente diferente. A nova universalidade não depende mais da autossuficiência dos textos, de uma fixação e de uma independência de significações. Ela constrói e se estende por meio de uma interconexão das mensagens entre si, por meio de sua vinculação permanente com as comunidades virtuais em criação, que lhe dão sentidos em uma renovação permanente. (LEVY, 1999, p. 15).

Se considerarmos essa nova relação de universalidade de produção e acesso que se encontra no *ciberespaço*, bem como, as relações de experiência multiperspectivadas com o passado, entende-se que “a consciência histórica não é apenas um processo mental individual, mas também é entendida como um modo de se relacionar com o passado que é característico de uma cultura histórica particular - a saber, da *cultura histórica ocidental moderna*” (GRAVER; ADRIAANSEN, 2019, p.

¹⁸ Entende-se por Tecnologia Digital todo o tipo de tecnologia relacionado à *Internet* (BRITO; SIMONIAN, 2016).

823). Como, também, uma forma de garantir que o *ciberespaço* possa ser um lugar onde ocorram ou proporcionem relações de aprendizagem e de construção e reconstrução do conhecimento histórico, como discutido por Castells (2003, p.7):

O que caracteriza a revolução tecnológica atual não é o caráter central do conhecimento e da informação, mas a aplicação deste conhecimento e informação a aparatos de geração de conhecimento e processamento da informação/comunicação, em um círculo de retroalimentação acumulativa entre a inovação e seus usos”. A difusão da tecnologia amplifica infinitamente seu poder ao se apropriar de seus usuários e redefini-los. As novas tecnologias da informação não são apenas ferramentas para se aplicar, mas processos para se desenvolver [...]. Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força produtiva direta, não apenas um elemento decisivo do sistema de produção.

As diferentes possibilidades abertas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), no que se refere a possibilidades de protagonizar a construção e reconstrução de informações no *ciberespaço*, quando articuladas pela consciência histórica, no nexos prático da vida, nos colocam diante do que o pesquisador Estevão C. de Rezende Martins reforça ao discutir a relação entre a memória e a Cultura Histórica, conforme apresentada por Rüsen, da seguinte forma:

A cultura histórica é, como se viu, uma articulação prática e eficaz operada pela consciência histórica na vida de uma sociedade. Como práxis da consciência, essa cultura requer a subjetividade humana, e mesmo a fomenta [...]. O fundamento da cultura está no fato de que o homem precisa agir para poder viver. E a ação humana é necessariamente organizada por sentidos e finalidades. Em termos práticos, todo agir humano pressupõe uma interpretação das situações objetivas vividas (no passado – inclusive as trazidas pela memória tradicional de outrem – e no presente) e uma vontade conformada mediante intenções, metas, objetivos. A história exprime, assim, a cultura enfim, fazem parte da relação prática do indivíduo com seu mundo e consigo mesmo, na qual o mundo e o sujeito têm de ser objeto de interpretação para poderem permitir a vida prática. A cultura se reveste, pois, da característica de uma suma da natureza racional humana, que se exprime na interdependência entre apropriação interpretativa do mundo pelo homem e afirmação da autonomia subjetiva do homem. A cultura histórica é, então, a articulação de percepção, interpretação, orientação e teleologia na qual o tempo é um fator determinante da vida humana. (MARTINS, 2017, p. 95).

Na mesma direção de Rüsen, Levesque e Schmidt, Estevão Martins argumenta que a interpretação do passado, contido no presente, mobiliza produção de sentido para a orientação no tempo.

Por fim, se for estabelecido como ponto de partida que a cultura histórica seja a consciência histórica no nexos prático da vida (RÜSEN, 2012, p.130),

considerando suas dimensões cognitiva, estética, política, moral e religiosa, seria correto dizer que as relações de experiência com o passado, contidas no ciberespaço, são expressões da Cultura História?



4 CULTURA HISTÓRICA E CIBERCULTURA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Este capítulo foi construído a partir das buscas nos bancos de dados *Catálogos de teses e dissertações* (BTD da CAPES) e na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD). Nele, discute-se as relações apresentadas por diferentes pesquisas (estado da arte) com o Ciberespaço, a *Cibercultura* e a Cultura Histórica.

A imensa quantidade de estudos, realizados no âmbito das Tecnologias no Ensino de História, associada aos problemas no refinamento da pesquisa, no *Banco de Teses e Dissertações da CAPES*, dificultou o levantamento das obras que compõem esse Estado da Arte.

As primeiras buscas mostraram um número altíssimo de indicações do sistema, que excediam um milhão e meio de pesquisas no Banco da CAPES. Para refinar esse número, substituiu-se o descritor “Tecnologias no Ensino de História” por “TDCI’s no Ensino de História”, limitou-se também o recorte de tempo investigado para os anos de 2015 a 2021 e a área de concentração em Educação, Ensino de História, fazendo com que o número caísse para 1362 obras. Dessas 1362 obras foram encontradas 2 teses e 39 dissertações. No que se refere ao BDTD, bastou a utilização do descritor “TDCI’s no Ensino de História” para limitar a pesquisa a 359 obras. Entre essas obras, foram encontradas 35 dissertações e uma tese.

Terminado o levantamento, passou-se para a análise utilizando-se um primeiro critério de aproximação e categorização a partir dos referenciais teóricos das Tecnologias Digitais e um segundo pautando-se nas dimensões da Cultura Histórica na perspectiva de Rüsen.

Na categorização apoiada no critério das TD’s, foram construídas 8 (oito) categorias, quais sejam: Redes Sociais, *Streaming*, Jogos Digitais/ *Gamificação*, *Software* Relacional, *Software* Criativo, *Software* Sequencial, AVA, Metodologia e Letramento Digital.

No que concerne à formação de categorias sob o referencial das dimensões da cultura histórica, a primeira dimensão que sobreveio foi a estética, pois ela pode ser vista em qualquer uma das categorias das TD’s encontradas. A dimensão estética é utilizada no ciberespaço como apelo às diferentes maneiras do ser humano sentir, “como mero meio para a articulação de suas pretensões de verdade” (RÜSEN, 2015, p. 235 - 236).

Contudo, a análise não se limitou à dimensão estética, observaram-se 3 (três) articulações de diferentes dimensões da cultura histórica com a dimensão estética, sendo elas: A articulação entre a dimensão estética e cognitiva nas redes sociais, *Streaming*, Jogos Digitais e *Gameficação*; A articulação entre a dimensão estética e política em *Blogs* e *sites* didáticos; e A articulação entre a dimensão estética e moral.

Essas três articulações foram possíveis porque, de acordo com Rösen, existe uma relação intrínseca entre as cinco dimensões da cultura histórica e seus critérios dominantes de sentido, que são marcados “por outra relação, repleta de tensões, entre contraposição e interdependência” (RÜSEN, 2015, p. 235).

4.1 A ARTICULAÇÃO ENTRE A DIMENSÃO ESTÉTICA E COGNITIVA NAS REDES SOCIAIS, *STREAMING*, JOGOS DIGITAIS E *GAMEFICAÇÃO*, AVA E METODOLOGIA E LETRAMENTO DIGITAL

A articulação proposta baseia-se na análise das teses e dissertações que apresentam em comum a relação entre as dimensões estética e cognitiva e que podem fazer dois movimentos: o primeiro diz respeito à absorção da dimensão cognitiva pela estética quando busca-se transformar o passado num brinquedo da imaginação, nela o saber histórico é usado para a criação de imagens sobre o passado, sem necessariamente ter uma sustentação empírica para validá-lo. Seus exemplos são os usos de redes sociais, jogos digitais, *streaming* e *softwares*, sendo utilizados apenas como ferramenta de consulta, sem a preocupação com a validação histórica através de um trabalho sustentado na heurística.

O segundo refere-se a uma articulação inversa, na qual a dimensão cognitiva apropria-se da estética, ou seja, o critério dominante de sentido da beleza é trabalhado empiricamente, estabelecendo novas relações com o passado e assume-se como critério dominante a verdade. Exemplifica-se através de trabalhos relacionados à formação da consciência histórica através do uso de redes sociais, na *gamificação*, do trabalho colaborativo realizado em AVAs, na criação de metodologias e no letramento digital.

4.1.1 A absorção da dimensão cognitiva pela estética

QUADRO 8 - A absorção da dimensão cognitiva pela estética

Categoria	Título	Autor	Tipo	Universidade	Ano	Banco de Dados
REDES SOCIAIS	<i>O Ensino de História na palma da mão: o WhatsApp como extensão da sala de aula</i>	LOPES, Cristiano Gomes	Dissertação	UFT	2016	CAPES
	<i>Narrativas digitais em podcast: dinâmica avaliativa na disciplina de história</i>	SILVA, Raphael de França	Dissertação	UFPE	2019	BDTD
	<i>Ensino de História por meio do canal Quinhoar no YouTube</i>	COSTA, Raquel Elison	Dissertação	UFRRJ	2018	CAPES
STREAMING	<i>História, narrativa e Netflix: a construção simbólica na era digital</i>	ANDRADE, Rafael Reis de	Dissertação	UNICAMP	2018	CAPES
JOGOS DIGITAIS/ GAMIFICAÇÃO	<i>Games no ensino de História: possibilidades para a utilização dos jogos digitais de temática histórica na Educação Básica</i>	OLIVEIRA, Paulo Henrique Penna de	Dissertação	UFPE	2020	CAPES
	<i>Jogos digitais no ensino de História: uma experiência na Educação Básica em Mato Grosso</i>	MIRANDA, José Ricardo Costa	Dissertação	UFMT	2020	CAPES
	<i>Videogames e ensino de história: aspectos práticos no uso didático. apresentada</i>	ROSA, Joao Victor	Dissertação	USP	2020	CAPES
	<i>Jogos virtuais: um caminho para a aprendizagem do Ensino de História</i>	MENDONÇA, Josimar de	Dissertação	UFMG	2016	CAPES
	<i>História em Jogo: Orientações didáticas para o uso de um Game no ensino de História para o 4º ano do ensino fundamental</i>	FREITAS, Alexandre A.C.S.	Dissertação	UNESP	2018	BDTD
	<i>Jogos digitais como</i>	SILVA,	Dissertação	UNESP	2017	BDTD

	<i>suporte para o ensino e aprendizagem em História</i>	Fabrcio	ção			
	<i>História e Gamificação: Reflexões e aplicabilidade de lúdicos no Ensino de História</i>	PAZ, Maurício Fonseca da	Dissertação	UFPR	2018	CAPES
	<i>Videogames e ensino de história: aspectos práticos no uso didático</i>	ROSA, Joao Victor	Dissertação	USP	2020	CAPES
SOFTWARE RELACIONAL	<i>“E-stória”: o ensino de história e os jogos digitais - um estudo de caso através da plataforma Kahoot!</i>	LIMA JUNIOR, Eliud Falcão Correa	Dissertação	UFRPE	2019	BDTD
	<i>As tecnologias móveis como possibilidade de inovação no Ensino de História: uma análise da aplicação do Projeto Hmobile em uma escola pública no município de Candeias do Jamari/RO</i>	SILVA, Jadiel Rodrigues da	Dissertação	UNIR	2018	CAPES
	<i>A formação de professores e o uso de recursos tecnológicos no ensino de História</i>	RAMBO, Fernanda	Dissertação	UCS	2018	BDTD
SOFTWARE CRIATIVO	<i>Objetos digitais de aprendizagem de História do Brasil para o Ensino Médio: uma proposta de roteiro avaliativo para o professor-curador</i>	SOUZA, Renato Fontes de	Dissertação	PUC-SP	2017	CAPES
METODOLOGIA	<i>Webquests: possibilidades no ensino aprendizagem de História</i>	MOURA, Antônio Guanacuy Almeida	Dissertação	UFT	2018	BDTD
	<i>A metodologia WebQuest na aula de História</i>	NASCIMENTO, Éder Dias do	Dissertação	UNESPAR	2018	CAPES

<p><i>O Ensino de História e as Novas Tecnologias: Questões de métodos e o ensino - aprendizagem de história em protagonismo discente</i></p>	<p>DA SILVA JUNIOR, João Batista</p>	<p>Dissertação</p>	<p>UFPA</p>	<p>2020</p>	<p>CAPES</p>
---	--------------------------------------	--------------------	-------------	-------------	--------------

FONTE: Pesquisadora, 2022.

Em sua dissertação, Cristiano Gomes Lopes discute o uso pedagógico das redes sociais dentro da plataforma do aplicativo para dispositivos móveis WhatsApp, utilizando um dispositivo móvel de maneira colaborativa, promovendo a construção do conhecimento histórico por meio do seu uso com fins educativos.

A questão do estudo de Raphael de França e Silva, em sua dissertação, investiga como a produção de narrativas digitais na mídia *podcast* pode favorecer uma dinâmica avaliativa em uma disciplina de História no ensino superior. Para responder à questão, realizou um estudo de caso descritivo, em uma disciplina de *História da Educação no Brasil*, numa turma de Pedagogia, da UFPE. Na disciplina analisada, as narrativas digitais foram colocadas como instrumento avaliativo aos/às estudantes. Também se ofertou uma oficina sobre produção dessas narrativas no formato de *podcast*. A pesquisa constatou que a produção de narrativas digitais em *podcast* favorece positivamente o desenvolvimento de uma dinâmica avaliativa em História.

Antônio Guanacuy Almeida Moura, na sua dissertação de mestrado, mostrou os resultados da aplicação da metodologia educacional *WebQuest*, metodologia colaborativa de pesquisa, orientada na internet e elaborada com suporte tecnológico digitais. Investigou as potencialidades e as fragilidades da *WebQuest* para a aprendizagem de História, em uma turma da segunda série do ensino médio. Os dados obtidos indicaram que há algumas limitações relacionadas ao uso pedagógico de tecnologias digitais no espaço escolar, e que a utilização da metodologia *Webquest* para o ensino de História pode ajudar a aprendizagem colaborativa entre os/as alunos/as e facilitar o acesso a fontes por meio da pesquisa orientada na internet.

A pesquisa de mestrado de Raquel Elison Costa refere-se à montagem de um canal no *YouTube* voltado para os temas da ciência história e para um público

jovem do Ensino Médio. O canal aborda o conteúdo histórico dentro de um formato estético voltado para o gosto da nova geração digital. O canal de História no *YouTube* tem potencial para promover o ensino e o aprendizado de temas relevantes da ciência histórica, unindo os critérios teóricos, metodológicos e científicos da academia às exigências e desafios da História digital e da História pública. As aulas são vistas como aulas expandidas que podem ser utilizadas de muitas formas por vários/as professores/as, de maneira rápida e prática. Também contaram com a participação dos alunos, e de outras pessoas, que opinaram por através dos comentários do canal e de diferentes redes sociais.

A presente pesquisa de Maurício Fonseca da Paz explorou a *gamificação* como uma metodologia possível ao uso em sala de aula e refletiu acerca de atividades desenvolvidas pelo autor no seu cotidiano escolar. Para tanto, foi utilizado o pensamento de Jörn Rüsen como base teórica e linha condutora das investigações acerca das escolhas didáticas no uso de jogos e atividades lúdicas para o ensino de História.

A dissertação de Rafael Reis de Andrade elaborou um aplicativo para acesso aos conteúdos da Netflix, a fim de facilitar o diálogo do professor de História dentro de sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem. Realizou uma reflexão sobre um novo paradigma de sujeito, pautado numa experiência simbólica marcada pelo advento das TICs, das narrativas e da lógica do ciberespaço.

Paulo Henrique Penna de Oliveira pesquisou, em sua dissertação, a inserção dos games ou jogos digitais nas práticas pedagógicas pertinentes ao ensino de História para os anos finais do Ensino Fundamental. Fez uma discussão teórica a respeito dos jogos digitais, abordando aspectos como sua conceituação, tipologia, classificação e história. Discutiu o conceito de virtualização e sua relação com a cibercultura, e suas possibilidades educativas no âmbito da História escolar. O produto apresentado foi um aplicativo chamado *História com games*, que objetiva apontar aos/às docentes possibilidades de uso do recurso nas aulas de História, além de também indicar produções acadêmicas e literárias para pesquisadores/as interessados na relação entre os jogos digitais e a prática docente.

A dissertação de José Ricardo Costa Miranda parte do princípio de que os jogos digitais podem tornar-se um importante recurso metodológico para o ensino da História, dando a possibilidade para novas formas de ensinar, pois os jogos digitais têm sido recursos potencializadores das novas formas de aprender de crianças e

jovens da nossa atualidade, oportunizando uma inserção dos estudantes a um aprendizado significativo.

A pesquisa realizou-se através do levantamento bibliográfico de alguns conceitos, como ensino de História, jogo, educação, jogos digitais, juventude e aprendizado. Do ponto de vista metodológico, utilizaram-se as abordagens da Educação *Gameficada* e da Educação Histórica, bem como das *Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso e ensino de História*. Trabalhou-se o Jogo Digital Company of Heroes 2 nas aulas de História do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Cuiabá/MT. Como produto, criou-se um “Roteiro” (tutorial) para uso dos Jogos Digitais, recurso pedagógico para o Ensino de História do Ensino Médio e também do Ensino Fundamental nos anos finais, com os temas baseados nos conteúdos abordados pelos/as professores/as das instituições de ensino público e particulares.

O pesquisador João Victor Rosa buscou, em seu mestrado, compreender se os videogames poderiam ser utilizados como ferramentas para o ensino de História, além dos aspectos que deveriam nortear a prática docente de quem os utiliza. Tomaram-se, como ponto de partida, os referenciais que justificam seu uso educacional, como a análise de documentos históricos em sala de aula e os espaços-problema, especificamente na História, foram elaboradas três práticas, utilizando os jogos *Age of Empires II, This War of Mine* e *ÁRIDA: Backland's Awakening*, objetivando a validação das teorias construídas sobre a relevância dos videogames como ferramentas potencializadoras do ensino de História. As aplicações apresentaram ganhos significativos para a reação e aprendizagem avaliadas, reforçando o uso dos videogames como uma poderosa ferramenta de ensino.

Em sua pesquisa, Josimar de Mendonça se propôs a investigar os processos de aprendizagem a partir de jogos virtuais gratuitos, on-line e acessíveis em dispositivos móveis. Estabeleceu como objetivo a investigação das características históricas que permeiam os jogos virtuais gratuitos, on-line e acessíveis por dispositivos móveis que utilizam temáticas históricas, através de uma abordagem qualitativa e de análise de conteúdo. Em decorrência da pesquisa, elaborou um conteúdo em que se evidenciava os fundamentos básicos dos jogos virtuais gratuitos, on-line e acessíveis por dispositivos móveis selecionados e

demonstrou algumas possibilidades de utilização dos mesmos, dentro e fora do ambiente escolar. Conteúdo este que se encontra disponível como e-book para downloads.

A pesquisa de Alexandre Freitas se propôs a analisar games, inicialmente não construídos com finalidades educacionais, enquanto possibilidade e estratégia pedagógica nas aulas de História, em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública estadual, na cidade de Bauru, no estado de São Paulo. A pesquisa estava vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências (UNESP/Bauru). A investigação de natureza qualitativa observou como os games são utilizados pelos alunos com finalidade de entretenimento e que, pelo fato de possuírem vários aspectos de conceitos históricos transcritos em suas construções e compreensão de jogo, acabam gerando uma base de conhecimentos prévios que estes trazem às aulas. O pesquisador tomando por ODA, Objeto Digital de Aprendizagem, o game *Minecraft*, de ampla utilização dos alunos fora do ambiente escolar, produziu estratégias facilitadoras de seu uso pedagógico.

Fabrizio Silva pesquisou a forma pela qual utilizam-se jogos digitais como suporte no processo de ensino e aprendizagem em História, bem como a análise das discussões sobre o uso dos jogos digitais e sua relação com a ludicidade na prática educativa; além de contextualizar conceitos relacionados ao ensino de História e humanidades e de observar o contato dos estudantes com um jogo digital na prática em sala de aula e o ensino e aprendizagem decorrentes desse processo. Diante disso, realizou-se uma sequência didática em uma perspectiva de pesquisa participativa.

A dissertação de Eliud Falcão Correa Lima problematizou o uso de tecnologia digital e no Ensino de História dentro de sala de aula, a partir da observação das experiências pedagógicas, no campo da prática. O trabalho abordou o debate sobre a relação entre as novas tecnologias e a Educação em contexto mais abrangente, realizou um estudo do “estado da arte”, a legislação oficial do país e arrematar com um debate sobre a situação da escola atual dentro da dita “era tecnológica”. Realizou um outro debate sobre a relação entre o Ensino de História e os jogos digitais, além da análise dos marcos normativos, específicos e da bibliografia da supracitada disciplina, promovendo um debate sobre esse “novo” Ensino de História, adequado a uma geração de alunos/as “nascidos digitais”. O

trabalho de campo foi realizado em uma escola que já usava recursos digitais em seu cotidiano, facilitando a utilização da ferramenta digital *Kahoot*, que lembra muito a interface das *WebQuests*. Ferramenta essa que se mostrou motivacional e competitiva.

Jadiael Rodrigues da Silva estabeleceu como questão norteadora: como o uso das tecnologias móveis, em específico do aplicativo *Hmobile*, podem proporcionar inovações no ensino e na aprendizagem de História? Para respondê-la, estabeleceu os seguintes objetivos: 1. Averiguar a viabilidade do uso do aplicativo *Hmobile*, na disciplina de História, nas turmas de Ensino Médio EJA; 2. Identificar as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos a partir do uso do aplicativo; 3. Relacionar as condições necessárias na escola para que o professor de História possa inovar no processo de ensino e aprendizagem, em sala de aula, com o uso do aplicativo *Hmobile*.

O pesquisador selecionou como sujeitos da pesquisa estudantes do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Carlos Drummond de Andrade, situada no município de Candeias, Jamari/RO. Os resultados demonstraram a relevância que as TDIC, em especial as tecnologias móveis, possuem como ferramentas pedagógicas. Ao se apropriarem das TDIC, os/as estudantes mostraram que houve contribuição para a melhoria da aprendizagem, principalmente, ao promover uma maior aproximação da disciplina História, e indicaram o uso da ferramenta como uma nova forma de estudar, além de experienciar algumas facilidades proporcionadas pelo uso pedagógico do *Hmobile*, como, por exemplo, a possibilidade de construção colaborativa do conhecimento.

A pesquisa de Fernanda Rambo analisou como os professores da rede pública de Flores da Cunha inserem a cultura digital nas aulas de História, com recorte para a História do Rio Grande do Sul. Organizou-se uma formação de professores/as para seu uso das tecnologias na escola com a apresentação de quinze aplicativos para o ensino e aprendizagem da História, no contexto do estado do Rio Grande do Sul. Com a ajuda de um questionário e levantamento prévio de dados, criou-se o produto final, um curso de formação continuada para os professores-referência das turmas de 5º ano e professores de História da rede, intitulado *O professor mediador: interação aluno, professor e as tecnologias no*

ensino de História, no qual trabalhamos com todos os recursos tecnológicos encontrados. Verificou-se que as tecnologias digitais eram pouco utilizadas para o ensino de História, com ressalva para pesquisa na área. Os profissionais que participaram da formação continuada conheceram algumas formas de integrar os recursos tecnológicos e a história do Rio Grande do Sul.

Renato Fontes de Souza pesquisou, para sua dissertação, os Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) de História do Brasil para o Ensino Médio. Ao partir da questão-problema, “Quais critérios os professores de História podem empregar para selecionar Objetos Digitais de Aprendizagem de História do Brasil para o Ensino Médio?”, realizou-se uma análise documental que objetivou apresentar um histórico de ensino de História do Brasil; foi proposta a organização de um roteiro para análise de ODAs e investigaram-se possíveis caminhos para a curadoria de ODAs pelos/as docentes de História.

Os dados colhidos possibilitaram o desenvolvimento de um roteiro para identificação, análise e seleção de ODAs, baseando-se em critérios técnicos, conceituais e pedagógicos, de forma a integrar esses materiais à prática pedagógica. Além disso, os dados empíricos apontam para caminhos que podem contribuir para o ensino de História do Brasil com uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Éder Dias do Nascimento pesquisou, no mestrado, as contribuições da metodologia *WebQuest* para o ensino de História analisando as produções de estudantes do ensino médio e fundamental. A base teórico -metodológica foi o conceito de competência narrativa, que diz respeito à forma de tratamento do saber histórico. O estudo se dividiu em três etapas: (1) elaboração de recurso educativo sobre a escravidão no estado do Paraná; (2) aplicação de um questionário com uso da plataforma *survey monkey* e (3) implementação do material produzido na escola selecionada para a pesquisa. A *WebQuest* mostrou-se uma metodologia utilizável, por outro lado, quanto a alguns elementos qualitativos das produções estudantis analisadas, os resultados não foram como esperados. A metodologia *WebQuest* precisa ser pensada a partir de propostas que considerem as especificidades do conhecimento produzido na disciplina de História e dos/as estudantes a quem ela se dirige.

A dissertação de mestrado de João Batista da Silva Junior analisou o uso dos aplicativos educacionais como recurso didático em sala de aula no Ensino

Médio. O objetivo foi compreender criticamente os conteúdos, as metodologias e a eficácia de aplicativos que exploram as redes de computadores, disponibilizando conteúdo da disciplina História e identificando em que medida esses conteúdos e metodologias consistem em uma proposta inovadora na construção de saberes históricos. Para tanto, construíram-se análises das narrativas históricas no Ensino de História e da formação dos professores de História em tecnologias educacionais.

Observou-se, ainda, que as narrativas dos/as alunos/as demonstram seus conhecimentos fora do espaço da sala de aula, fazendo ou não parte da consciência histórica desses estudantes e, finalmente, foi construído, pelos discentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Outeiro, turma de 3º ano do Ensino Médio, um aplicativo virtual com conteúdo produzido pelos/as próprios/as estudantes sobre sua localidade, o que demonstrou potencial para se tornar uma interessante ferramenta didática de produção e difusão de conhecimento histórico.

4.1.2 A dimensão cognitiva apropria-se da estética

QUADRO 9 - A dimensão cognitiva apropria-se da estética

Categoria	Título	Autor	Tipo	Universidade	Ano	Banco de Dados
REDES SOCIAIS	<i>Cultura Escolar e Cultura Digital: O Desafio do Ensino de História na Rede Pública Estadual do R.J.</i>	ANDRADE, Fabiano Viana	Dissertação	UFF	2019	CAPES
	<i>Podcasts de Storytelling: A produção de narrativas históricas digitais para o ensino de História</i>	LOURES, João Victor	Dissertação	UFSC	2018	CAPES
	<i>Educação Histórica e Aprendizagem da "História Difícil" em Vídeos do Youtube</i>	OLIVEIRA, Jackes Alves de	Dissertação	UFPR	2016	CAPES
JOGOS DIGITAIS/ GAMIFICAÇÃO	<i>Jogando com a crítica histórica: as novas tecnologias e o desenvolvimento de —Os Revoltosoll</i>	LOPES, Lucas Roberto Soares	Dissertação	UDESC	2016	CAPES
	<i>Empatia histórica e jogos digitais: uma proposta para o</i>	TELLES, Helyom Viana	Dissertação	UNEB	2018	CAPES

	<i>ensino de História</i>					
	<i>Ensino de História e jogos digitais: experiência com RPGAD para o ensino da Independência da Bahia.</i>	MESQUITA, Josenilda Pinto	Tese	UNEB	2018	CAPES
	<i>Jovens E Games: a construção do conhecimento em História no Ensino Fundamental II com os jogos "Call of Duty"</i>	SOARES, Kauan Pessanha	Dissertação	Universidade Estácio de Sá	2018	CAPES
AVA	<i>Através do ecrã: EAD para formar professores de História no Paraná (UEPG 2008-2014)</i>	BITEN COURT, Suzana	Tese	UEPG	2016	CAPES
	<i>Aulas de História nas Nuvens: os nós de ensinar História com o Google for Education no Ensino Médio</i>	GUIMARÃES, Claudio Santos Pinto	Dissertação	UFRGS	2020	CAPES
	<i>Ensino Híbrido: Possíveis contribuições para a qualificação do Ensino de História no Ensino Médio</i>	SILVA, Jorge Everaldo Pittan da	Dissertação	UFSM	2016	CAPES
	<i>Construindo narrativas no ciberespaço: uma proposta de letramento histórico e digital para estudantes do Ensino Fundamental nos Anos Finais</i>	MEDEIROS, Danilo Nogueira de	Dissertação	UFRN	2020	CAPES
	<i>Letramento Histórico-Digital: ensino de História e tecnologias digitais</i>	SILVA, Danilo Alves da	Dissertação	UFRN	2018	CAPES
	<i>Desafios e possibilidades no processo de ensinar e aprender História: A Sala de Aula Invertida</i>	SANTOS, Lyslley Ferreira dos	Dissertação	UNESP	2018	BDTD

METODOLOGIA E LETRAMENTO DIGITAL	<i>A construção do conhecimento histórico mediado por tecnologias digitais no Ensino Médio</i>	BIANCHES SI, Cleber	Dissertação	UNINTER	2019	BDTD
	<i>Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto da formação inicial presencial de professores de História</i>	DIAS, Márcia Maria	Dissertação	UFMG	2017	BDTD
	<i>Ensino de História e historiografia escolar digital</i>	COSTA, Marcella Albaine Farias da	Tese	UNIRIO	2019	CAPES
	<i>Narrativas digitais e a História do Brasil: uma proposição para a análise de memes com temáticas coloniais e seu uso nas aulas de História</i>	CADENA, Sílvio Ricardo Gouveia	Dissertação	UFRPE	2018	BDTD
	<i>História do lugar, ensino de história e novas tecnologias: uma proposta para o trabalho docente no ensino médio</i>	REIS, Wendel Mota dos	Dissertação	UFS	2018	CAPES
	<i>Ensino de História e a sociedade da informação: aprendizagem histórica por meio da análise de fontes em ambientes digitais</i>	SIMÕES, Acácio Leandro Maciel	Dissertação	UFRN	2019	CAPES
	<i>As Tecnologias de Informação e Comunicação na Coleção "História, Sociedade & Cidadania" (PNLD 2017)</i>	MARCHI, Carlos Eduardo de Andrade	Dissertação	UFMT	2020	CAPES
	<i>A História entre zeros e uns: Ensino de História e nativos digitais (2000-2018)</i>	PAULI, Fabio Ferreira	Dissertação	UNIFESP	2020	CAPES

FONTE: Pesquisadora, 2022.

Fabiano Viana Andrade abordou, em sua dissertação, a problematização do conflito cultural existente, no ambiente escolar, decorrente dos desafios e possibilidades do uso do aparelho celular e comunicação em rede, como forma de ressignificar metodologias de ensino de História e a incompatibilidade dos novos meios de comunicação e o sistema de ensino tradicional. Pensou um modelo de ensino sob a perspectiva do conceito de rizoma. Os resultados apontaram para a necessidade de melhor formação para o uso das TDICs no ensino, e que uma abordagem, elaborada a partir do prisma rizomático, sinaliza para uma possível recodificação do modelo existente num modelo de ensino que funcione a partir de diversas conexões, capaz de construir outras realidades, considerando as mais diversas fontes de comunicação existentes.

A pesquisa de mestrado de João Victor Loures apresenta as possibilidades, vantagens e desvantagens do uso de tecnologias, em sala de aula, na produção de *podcast* de *storytelling*, para o ensino de história, no Ensino Fundamental. A partir do trabalho dos/as alunos/as com fontes primárias, a produção de narrativas se fundamenta em conceitos básicos da investigação historiográfica, contribuindo com a formação da consciência histórica crítica ao mesmo tempo em que lança bases para a construção e entendimento das narrativas históricas digitais. Os/As estudantes do Colégio Estadual Alberto Rebello Valente, em Ponta Grossa-PR, receberam a proposta de criar um *storytelling* com metodologia de produção de conhecimento histórico sobre o período da Primeira Guerra Mundial, utilizando fontes disponíveis na internet. Concluiu-se que o desenvolvimento desse tipo de atividade possibilitou que o saber histórico escolar passasse de teórico a prático, aumentando a participação dos alunos.

O pesquisador Jackes Alves de Oliveira situou sua pesquisa de mestrado no campo da Educação Histórica, investigando a problemática: como a aprendizagem histórica, na perspectiva de Rüsen, é mobilizada a partir dos vídeos do Youtube? Nesse contexto, Oliveira selecionou o conceito substantivo “Ditadura Militar no Paraná”. Sendo esse fato na história brasileira controverso e doloroso, utilizaram-se as considerações da *burdening history* (BORRIES, 2010) ou “história difícil” (SCHMIDT, 2015).

Lucas Roberto Soares Lopes pesquisou como os/as estudantes do Ensino Fundamental e Médio, através de um jogo elaborado por ele, desenvolviam uma consciência histórica crítica. Uma vez que, ao mesmo tempo em que jogavam

analisavam fontes históricas, pudessem compreender que as narrativas no mundo digital também têm suas intencionalidades, e que a história não proporciona apenas para a distração ou algo exótico, instigante por não existir mais, mas ao contrário, ela também é uma ciência que tem seu *status*, baseado na crítica metódica, e, para tal reconhecimento, é necessário que o ensino de História propicie experiências como essa.

O pesquisador Helyom Viana Telles discutiu, em sua dissertação, o potencial dos jogos digitais, enquanto instância mediadora para o ensino de História, a partir do referencial teórico da Educação Histórica. Nesse intento, investigou a relação entre jogos digitais e empatia histórica, objetivando compreender como o recurso à empatia histórica poderia contribuir para o ensino de História. A pesquisa concluiu que os *videogames* podem ser mobilizadores da empatia histórica. Os processos de identificação, com os avatares, podem estimular o desenvolvimento de padrões de comportamento e juízos morais nos estudantes. Com base na discussão teórica sobre Jogos digitais, Educação Histórica e empatia histórica, Telles organizou uma experiência de ensino junto a uma turma do terceiro ano de Agroecologia do Instituto Federal Baiano – Campus Serrinha, consistindo em uma pesquisa participante engajada. A experiência teve como resultado positivo o aumento substancial da motivação e do interesse dos estudantes em relação ao curso.

A tese de Josenilda Pinto Mesquita, intitulada *Ensino de História e Jogos Digitais: experiência com o RPGAD para o ensino da Independência do Brasil na Bahia*, é fruto de um estudo de pesquisa aplicada que tem como método de investigação a *Design Based Research* (DBR) ou metodologia por proposta, como é mais conhecida, e ocorreu a partir da imersão da pesquisadora na criação de *Design Cognitivo* para o uso de Jogos de Representação (JR). Essa experiência realizou-se em meio ao componente curricular História da Bahia, com a temática Independência do Brasil na Bahia e envolveu os estudantes de Licenciatura em História de três Instituições de Ensino Superior (IES) da cidade de Salvador-Bahia. A proposta nasceu devido à necessidade de elaboração de um jogo digital que possibilitasse a participação ativa/interativa dos estudantes no componente curricular História da Bahia. O Jogo em rede apresenta-se como interface digital que pode ser utilizada como referência, simulando a cidade de Salvador-Bahia, conforme apresentava-se durante o século XIX.

Utilizou-se como base epistemológica o método de interpretação e uso do tempo de Lukács (2003) e o dialogismo de Bakhtin; Guerra Filho (2004), Tavares (2012), Matta (2013) e Silva (2012), dentre outros, para a construção do contexto histórico e de uma interpretação da Independência do Brasil na Bahia; Cabalero e Matta (2008); Schmit (2008) e Castells (1999) para as discussões de questões fundamentais sobre sociedade em rede e tecnologias da informação e comunicação (TIC), Jogos Digitais e RPG. Russen (2010), Cerri (2011), Vygotsky (2010) e Martineau (1997) para centrar numa proposta pedagógica que tenha a imaginação e a consciência histórica como conceitos fundamentais, dando alicerce ao socioconstrutivismo, o modo de pensar histórico e suas características de trabalho cognitivo, com o objetivo de criar uma forma sociointerativa de ensino através dos jogos de simulação.

Suzana Bitencourt pesquisou, para sua tese de doutorado, a implantação de cursos de licenciatura em História a partir do Pró Licenciatura (PROLICEN) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esses são programas do Governo Federal destinados a formar mais professores/as para atuar no Ensino Fundamental e Médio. Tomou-se como campo objetivo de investigação o Curso de Licenciatura em História ofertado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). O objetivo central foi verificar como ocorreu a implantação do referido curso, buscando compreender como ocorreram o ensino e a aprendizagem quando mediados pelas tecnologias, com o intuito de analisar os impactos que tal concepção de formação opera nos fazeres pedagógicos daqueles que ensinam, como, também, naqueles que aprendem.

Os dados analisados indicaram que o PROLICEN proporcionou alterações nas práticas docentes dos/as acadêmicos/as, através da utilização de recursos pedagógicos que eles desconheciam, bem como o acesso aos teóricos da história. Esse resultado permitiu afirmar que a EaD pode ter aplicabilidade adequada na formação continuada. A pesquisa demonstrou que as tecnologias em Educação, na maioria das vezes, são utilizadas como um fetiche. Contudo, para que a EaD seja mais eficaz, os resultados recolhidos apontaram para a necessidade de uma proposta em que se combinem modelos híbridos.

Claudio Santos Pinto Guimarães, em sua pesquisa de mestrado, reflete sobre o ensino da História com Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), explorando a potencialização dos saberes históricos de maneira

colaborativa e na interação dos estudantes com o *Google for Education*. Historicizou o tema da *tecnologia em sala de aula*, cobrindo as produções que trataram dos temas “ensino de História” e “tecnologias digitais”, observando as metodologias adaptadas para ensinar História com as tecnologias. Em um colégio privado de Porto Alegre, com estudantes imersos na cultura digital, foram percebidas transformações e apropriações produzidas na difusão das tecnologias nas vidas dos/as estudantes.

Trata-se de um estudo de inspiração na *Investigação Prática* de ensinar História, objetivando reafirmar alguns saberes, reformular outros e voltar a olhar a prática. Utilizaram-se as TDICs associadas a três propostas de pesquisas envolvendo a História do Brasil, em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio. A proposta consistiu em orientar os estudantes para que produzissem textos multimodais, autorais e com *hiperlinks*, visando o compartilhamento de saberes e experiências. As fontes utilizadas nessa investigação foram produzidas pelo professor a partir de suas pesquisas, das anotações discentes sobre as aulas e os planejamentos e registros pós-aulas do próprio docente. O pesquisador também considerou propor um maior rigor as normas técnicas, a partir de discussões voltadas à Teoria da História, com abordagens a História Cultural e Social, encorajando pesquisas escolares com o uso do compartilhamento, estimulando a autoria e o usos de múltiplas linguagens no ensino de História com tecnologias digitais.

O trabalho de mestrado de Jorge Everaldo Pittan da Silva investigou se a implementação de atividades, baseadas no Ensino Híbrido, contribui para a qualificação do ensino-aprendizagem de História no Ensino Médio. Assim, abordou-se o Ensino Híbrido, conjunto de práticas que buscam conciliar o uso das tecnologias digitais ao espaço da sala de aula tradicional. Para tanto, organizaram-se atividades com base nos conceitos do Ensino Híbrido. Elas foram aplicadas nas turmas 3º 1 e 3º 3 do Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação Professor Annes Dias de Cruz Alta. Os dados empíricos demonstraram um potencial qualitativo no modelo híbrido, à medida que houve maior envolvimento dos estudantes, como também, o estímulo do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, no que diz respeito ao acesso às tecnologias nas escolas, ainda existem alguns limites, entre eles: a ausência de capacitação de professores/as no uso dos recursos digitais

e o apreço de vários estudantes ao modelo tradicional de ensino, consolidado a ideia de que o/a professor/a deva ser o centro do processo de ensino e aprendizagem.

A dissertação de Danilo Nogueira de Medeiros é fruto de uma pesquisa sobre a implementação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), no Ensino de História, para estudantes de 7º ano da Escola Estadual Manoel Carneiro da Cunha, localizada na cidade de Extremoz - RN. O problema da investigação era: como empregar as TDICs para motivar os indivíduos nos estudos da disciplina, garantindo-lhes uso consciente dessas tecnologias e o desenvolvimento do pensamento histórico? Para responder à questão, partiu-se da hipótese de que seria possível proporcionar a aprendizagem por estratégias de letramento histórico e digital, em contextos de ensino híbrido e com emprego de metodologias ativas, na construção de narrativas históricas no ciberespaço. Assim, objetivou-se compreender como se letrar histórico-digitalmente estudantes do Ensino Fundamental nos Anos Finais.

Para tanto, foi proposto o estudo da colonização da América portuguesa a partir da experiência da histórica local de Extremoz, povoação de origem colonial. Entre as principais conclusões da pesquisa, evidenciou-se a importância da implementação das TDICs não ocorrer dissociada dos objetivos essenciais do Ensino de História, mas, sim, em concomitância a eles, como parte integrante de um mesmo processo. Indicou-se também que a atualização do ensino da disciplina via TDICs, para motivar os indivíduos nos seus estudos, não depende exclusivamente de recursos materiais: “Conseqüentemente, os recursos humanos, nesse caso os professores, são a chave do processo” (MEDEIROS, 2020). Para tanto, defende-se, enfaticamente, a garantia de condições adequadas de formação, pesquisa, planejamento e trabalho aos docentes para atuarem em novos contextos sociais.

A pesquisa de Danilo Alves da Silva buscou, para o ensino de História, a construção de um caminho investigativo. Para tanto, utilizou tecnologias digitais, no desenvolvimento do conhecimento histórico, com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Marista Pio X, localizado na cidade de João Pessoa, Estado da Paraíba. Nesse intuito, foi desenvolvida uma intervenção pedagógica no campo empírico, partindo da elaboração de uma metodologia intitulada de “letramento histórico-digital”, que se compõe pelo desenvolvimento de habilidades dos estudantes para a investigação histórica, organizada em três etapas: na primeira, o estudante aprende procedimentos de pesquisa, na segunda, têm o

aprendizado de saberes tecnológicos e digitais aplicados e, por fim, na última fase, desenvolve a competência narrativa, expressando o sentido histórico através de diferentes formas de comunicação.

Os dados empíricos indicaram que o ensino, desenvolvido em plataformas digitais, pode estimular o interesse dos estudantes pela História. Também se verificou a necessidade de o/a professor/a fazer uma mediação no processo de ensino e aprendizagem utilizando plataformas digitais. A pesquisa também confirmou que um caminho investigativo, no ensino desse componente curricular, pode ser viabilizado através do letramento histórico-digital de estudantes na Educação Básica, suscitando o pensamento histórico e a reflexão sobre diferentes maneiras de ensinar e aprender História.

A pesquisa de mestrado de Lysley Ferreira dos Santos buscou analisar os desafios e potencialidades da metodologia Sala de Aula Invertida, como possibilidade para o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de História. Para tanto, os objetivos específicos se encaminharam no sentido de: planejar e organizar as aulas de História de acordo com a metodologia da Sala de Aula Invertida, propondo aos alunos a análise prévia de vídeos, possibilitando a otimização do tempo em sala de aula para realização de pesquisas, debates e atividades em grupo.

Assim, levantaram-se as impressões dos/as alunos/as, por meio de questionários e entrevistas, sobre a utilização da metodologia nas aulas de História. Depois eles/as criaram um infográfico interativo com informações e orientações aos/às professores/as de História, alunos e demais interessados/as sobre a Sala de Aula Invertida. A pesquisa foi realizada com alunos/as do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual, localizada numa cidade do interior do Estado de São Paulo, seguindo caminhos teóricos e empíricos. Os dados mostraram a aceitação positiva e o anseio dos/as alunos/as por metodologias mais ativas no processo de ensino e aprendizagem, a necessidade de investimento em infraestrutura tecnológica nas escolas e formação contínua dos/as professores/as para uso das TDIC.

Cleber Bianchessi tomou como pressuposto, para a sua pesquisa, que o/a professor/a é o mediador da aprendizagem entre o conhecimento, o/a discente e os recursos tecnológicos digitais, auxiliando o/a aluno/a a apreender de forma colaborativa. E buscou respostas para o seguinte problema: as tecnologias digitais e

suas alternativas metodológicas no ensino de História contribuem e facilitam a construção do conhecimento histórico pelos alunos do Ensino Médio? Para isso, tomou-se como objetivo a identificação e análise de como os/as estudantes, do 2º ano do Ensino Médio, de uma escola pública estadual na cidade de Curitiba, no Paraná, compreendiam o processo de ensino e aprendizagem com a utilização dos dispositivos móveis e realizavam as atividades de pesquisa acerca da Revolução Industrial, mediados pelo professor, por meio do uso de um *blog* da disciplina de História.

Os resultados da pesquisa revelaram que os/as estudantes são capazes de construir o conhecimento histórico, de forma colaborativa e cooperativa, mediados pelo professor e auxiliados pelas tecnologias digitais. Os/As alunos/as também identificaram a importância da utilização dos recursos tecnológicos digitais para a construção do conhecimento histórico.

A pesquisa de mestrado de Marcia Maria Dias analisou a incorporação, ou não, das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), na formação inicial do/a professor/a de História, nos cursos ofertados pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e pela Universidade Federal de Minas Gerais. Concluiu-se que a formação de professores/as precisa envolver uma formação crítica e propositiva das TDIC, a fim de que se possa compreender e usufruir de seus recursos em todos os aspectos sociais e não somente emaranhar-se nos encantamentos tecnológicos, imbuídos de diversas intencionalidades políticas.

A tese de Marcella Albaine Farias da Costa discutiu sobre como a cultura digital se relaciona ao Ensino de História. A pesquisadora explorou essa relação sob três diferentes frentes: 1 - as políticas de currículo; 2 - as produções de professores/as - pesquisadores/as que incorporam a cultura digital como objeto de estudo no Ensino de História, considerando eventos da área e as dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória); 3 - a narrativa discente representada pelos/as estudantes da Educação Básica (6º e 9º ano) oriundos/as de diferentes realidades educacionais, na cidade do Rio de Janeiro, que participaram da oficina pedagógica *Representações do tempo: História(s) narrada(s)*, e que, com ou sem uso do digital, manifestaram diferentes formatos de representação da temporalidade histórica em suas produções. A pesquisa mostrou a potencialidade da expressão historiográfica escolar digital para defender o “digital” como condição de

pensamento, dependendo menos do suporte empregado e mais das práticas culturais que envolvem o seu uso.

Sílvio Ricardo Gouveia Cadena, na sua dissertação, buscou compreender a natureza dos memes e o seu papel como fonte para o ensino de história, bem como propôs um constructo para a análise destas peças midiáticas. Desse modo, em seu percurso, necessitou entender o ciberespaço como um local onde os jovens não só acessam informações como também as produzem, sendo possível vê-lo também como um espaço para a aprendizagem. Traçaram-se as relações existentes entre o conceito de *meme* e o de memória, de modo a compreender como esse gênero digital pode ser utilizado como fonte histórica. Foram analisados *memes* que circulam no ciberespaço e que têm como referência o período do Brasil Colônia.

A relevância de temáticas, como escravidão, trabalho, resistência, preconceito racial e construção de personagens históricos, suscitadas em muitos dos *memes* selecionados, apontou possibilidades para o tratamento dessas fontes nas salas de aula, além de verificar a tensão entre fonte e historiografia que cada peça midiática ocasiona. Concluiu que os memes, desde que entendidos por uma concepção de documentos históricos, enquanto possuidores de narrativas históricas e responsáveis pela formação de consciência histórica de crianças e jovens, apresentam grande potencial para serem utilizados como material didático em sala de aula.

Wendel Mota dos Reis investigou, para a sua dissertação, fontes bibliográficas que abordam e debatem alguns conceitos, como lugares de memória, memória, identidade e pertencimento, e suas respectivas relações com o ensino de História. Discorreu sobre as possibilidades de uso e abordagens da Metodologia da História do Lugar, a inserção das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – NTIC"s no ensino de História, e construiu o *website* www.conhecerneopolis.com . Uma ferramenta didática que tem por objetivo facilitar e estimular o desenvolvimento da pesquisa, da produção, da difusão e do ensino da História e da cultura do município de Neópolis.

Carlos Eduardo de Andrade Marchi buscou entender, no seu trabalho de mestrado, a temática das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e o Ensino de História. Com esse intuito, analisou a maneira pela qual ocorreu a inserção de *sites* e *blogs* na 3ª edição da Coleção didática *História, Sociedade & Cidadania* (2015), de Alfredo Boulos Júnior, publicada pela Editora FTD, destinada

aos anos finais do Ensino Fundamental e presente no catálogo do *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), do ano de 2017.

Como fonte de pesquisa, Marchi utilizou o livro identificado como *Manual do Professor dos quatro anos/fases do ensino fundamental II*. A partir do manual impresso, ele problematizou a proposição de *sites* para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem aos estudantes e consulta a novas informações. Por fim, analisou da proposta *Blog da Turma*, contida na coleção, e apresentou um tutorial para elaboração e utilização desse instrumento enquanto material didático.

A pesquisa de mestrado de Acácio Leandro Maciel Simões buscou contribuir para a aprendizagem histórica por meio da análise de fontes históricas textuais disponíveis em ambientes digitais. Tal carência foi identificada através da investigação dos usos que os estudantes da Escola Estadual e Ensino Médio Dr. César Cals, em Fortaleza – CE, fazem da *internet* em seu cotidiano, especialmente por meio de *smartphones*. No Ensino de História, compreende-se que o exercício de procedimentos do fazer do historiador, em situações de ensino, deve contribuir para o desenvolvimento de uma consciência histórica mais ativa (crítico-genética) que passiva (tradicional e exemplar). Nesse contexto, essa dissertação propõe um conjunto de atividades de análise de fontes históricas escritas, disponíveis *on-line*, e que foram alocadas em um “Fontímetro” – uma ferramenta didática que pode ser combinada aos mais diversos conteúdos históricos.

A dissertação de Kauan Pessanha Soares investigou se os jogos digitais da franquia *Call of Duty- World at War* (Treyarch, 2008) e *Call of Duty 4 – Modern Warfare* (Infinity Ward, 2007), cujos enredos referem-se às temáticas da Segunda Guerra Mundial e de conflitos da atualidade – conteúdos abordados segundo as orientações curriculares específicas da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ), na disciplina História – poderiam contribuir para que estudantes do 9º ano, de uma escola municipal localizada no bairro de Paciência, em recuperação paralela na disciplina História, poderiam ter suas habilidades, sobre esses períodos, melhor desenvolvidas. As questões-problema da análise foram: a) De que modo o ensino-aprendizagem, com a utilização de jogos eletrônicos digitais, contribui com a construção do conhecimento de alunos no 9º ano do Ensino Fundamental II na disciplina História?; b) Quais habilidades podem ser estimuladas com a utilização de jogos eletrônicos em classes de História?; c) Como uma metodologia focada no uso do jogo *Call of Duty-World at War* e *Call of Duty 4- Modern Warfare* pode auxiliar

estudantes do Ensino Fundamental II, em recuperação paralela na disciplina História, na compreensão da História Contemporânea e, conseqüentemente, a melhorar seu desempenho escolar na disciplina? Para tanto, um grupo focal foi realizado com um total de 13 participantes – 12 alunos e um mediador (o professor-pesquisador).

Fabio Ferreira Pauli, em seu mestrado, percebeu as características do processo de aprendizagem do conhecimento histórico escolar nos nativos digitais, estudantes do ensino médio nascidos a partir de 2000. Para isso, determinou critérios que ajudam na elaboração de propostas e projetos pedagógicos em consonância com as novas necessidades educacionais desses estudantes. Como também, constatou os pontos de tensão e possibilidades educacionais entre a escola e os nativos digitais.

4.2 A ARTICULAÇÃO ENTRE A DIMENSÃO ESTÉTICA E POLÍTICA EM REDES SOCIAIS E SITES DIDÁTICOS

Mais uma vez é a dimensão estética da cultura histórica que surge como um primeiro apelo à experiência com o passado. É como o passado se apresenta no ciberespaço, mas, nesse sentido, relaciona-se com a dimensão política na tentativa de legitimação da identidade de determinado grupo ou dos direitos que determinado grupo deveria ter garantidos. Parte-se de uma carência do presente para recorrer à legitimação do seu discurso que, no contexto das pesquisas analisadas, busca denunciar uma relação desumanizadora por parte dos dominantes. Tal articulação pode ser exemplificada desde a carência da democratização digital para os estudantes das escolas públicas, passando pela legitimidade do discurso minoritário de determinado grupo, até a defesa de um protagonismo mais humanista nas redes sociais. As pesquisas encontram-se no quadro a seguir:

QUADRO 10 - A articulação entre a dimensão estética e política em redes sociais e sites didáticos

Categoria	Título	Autor	Tipo	Universidade	Ano	Banco de Dados
SOFTWARE RELACIONAL	<i>Ensino de História, novas tecnologias digitais e temporalidade: uma análise discursiva de um material didático em circulação nas escolas públicas de educação básica do Rio de Janeiro.</i>	PERES, Marcus Vinicius Monteiro	Dissertação	UFRJ	2016	BDTD
	<i>A Fortaleza da Barra (Ilha do Mel/PR) no século XVIII: aplicativo para dispositivos móveis para o ensino de história</i>	REBULI, Ivan Rodrigo	Dissertação	UFPR	2020	CAPES
REDES SOCIAIS	<i>A história que que remos: ensino de história, protagonismo e passado prático nas redes sociais</i>	SCHLATTER, Bruno Belloc Nunes	Dissertação	UFRGS	2020	CAPES
	<i>O ensino da história local: historiografia, práticas metodológicas e memória cotidiana na era das mídias interativas no município de Veranópolis</i>	MENIN, Izabel Cristina Durli	Dissertação	UCS	2015	BDTD
METODOLOGIA/ LETRAMENTO	<i>História, técnica e novas mídias: reflexões sobre a história na era digital. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, 2018.</i>	SILVEIRA, Pedro Telles da	Tese	UFRGS	2018	BDTD

	<i>O ensino de História no Brasil e A Questão da Democratização e o uso das Tecnologias Digitais: 1997-2018</i>	ALVES, Silvio	Dissertação	UFPR	2020	CAPES
--	---	---------------	-------------	------	------	-------

FONTE: A pesquisadora, 2022.

Marcus Vinicius Monteiro Peres, em sua pesquisa de mestrado, buscou contribuir para o debate sobre as questões trazidas pela cultura digital que afetam o ambiente escolar, dentre elas, a massificação da utilização dos aparelhos e ferramentas das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Na defesa da especificidade do conhecimento histórico escolar, e compreendendo o “ensino de” como lugar de fronteira, onde se disputam e se fixam sentidos entre o *que é* e o *que não é* conhecimento e escola na contemporaneidade, o estudo problematizou a escrita do passado em um material didático digital, destacando alguns de seus limites e possibilidades para o Ensino de História frente às demandas de nosso presente.

A tese de Pedro Telles da Silveira pesquisou a forma pela qual o conhecimento histórico e as novas tecnologias têm ocupado a preocupação de historiadores e historiadoras nos últimos anos. Diante disso, *História, técnica e novas mídias: reflexões sobre a história na era digital* procura compreender teoricamente sobre o encontro entre as novas tecnologias e o conhecimento histórico. Analisou também os impactos que a consideração da computação, enquanto forma de conhecimento e atuação prática na sociedade contemporânea, exerce sobre uma série de conceitos caros à historiografia, como vestígio e fonte históricas, narrativa e tempo. Para isso, apoiou-se em contribuições nos campos dos estudos de comunicação, novas mídias, *software studies* e arqueologia das mídias para entender os novos significados e expressões assumidos por esses conceitos.

A dissertação apresentada por Silvio Alves pesquisou a seguinte problemática: Como o Ensino de História no Brasil pode contribuir no processo de democratização e uso das tecnologias digitais? O objetivo principal foi a elaboração de uma proposta teórico-metodológica sobre o uso das tecnologias digitais no Ensino de História, disponibilizada num blog sobre o Ensino de História e as Tecnologias (<https://ensinodehistoriaetecnologias.wordpress.com/>). Os sujeitos

dessa pesquisa eram os professores-pesquisadores do Ensino de História da educação básica e os graduandos de Licenciatura e Bacharelado em História.

As fontes históricas foram compostas por documentos oficiais sobre o Ensino de História e artigos acadêmicos que tratam da articulação entre o Ensino de História e o uso das tecnologias digitais, produzidos entre 1997 e 2018. A pesquisa mostrou um caminho possível para o uso das tecnologias digitais no Ensino de História, de forma crítica e emancipatória, numa estreita relação com o projeto de intenção coletiva da escola, a fim de transformá-la num espaço de intervenção democrática na tecnologia.

Ivan Rodrigo Rebuli, em sua dissertação, analisou a história da Fortaleza Nossa Senhora dos Prazeres (Ilha do Mel, Paranaguá/PR) ao longo do século XVIII, tratando da pirataria na região da Baía de Paranaguá e da participação de Paranaguá e seu corpo militar na guerra contra os castelhanos no Sul. Como referenciais, utilizou-se a História local e a consciência histórica (RÜSEN, 2001, 2015), além de justificar a utilização de material de aprendizagem baseado no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Baseando-se nas fontes pesquisadas e utilizadas para essa pesquisa, Rebuli apresentou como produto final um aplicativo para dispositivos móveis, uma ferramenta de apoio para professores.

O trabalho de Bruno Belloc Nunes Schlatter questionou as razões para se estudar História no ensino fundamental. A partir de uma inquietação, surgida com a falta de sentido vista pelos estudantes nas aulas da disciplina, foi proposta uma oficina utilizando as redes sociais como forma de valorizar o protagonismo discente, partindo dos conteúdos trabalhados no currículo de História, a fim de que os estudantes se apropriassem deles, relacionando-os aos seus questionamentos e às suas realidades pessoais.

Para fundamentar a oficina, foi feita uma teorização a respeito do conceito de protagonismo, relacionado à noção de passado prático de Michael Oakeshott, na forma apropriada por Hayden White; a estes, soma-se ainda um pequeno debate a respeito dos temas sensíveis ou socialmente vivos em sala de aula, devido à percepção de como os estudantes, quando têm o seu protagonismo estimulado, gravitam espontaneamente para essas questões. Cinco trabalhos foram realizados sobre racismo, resistências, violência, revoluções e nazifascismo, além das próprias publicações dos estudantes.

Observou-se a importância, para o universo dos estudantes, dos ditos temas sensíveis, que apareceram com frequência e com grande repercussão em diversos trabalhos, e um efeito bastante significativo no próprio engajamento dos estudantes na disciplina, que se mostraram mais interessados e envolvidos com os conteúdos a partir do uso da rede social.

O estudo de Izabel Cristina Durli Menin analisou as obras historiográficas do município de Veranópolis, bem como algumas fontes e sua potencialidade na metodologia aplicada ao ensino da história local. Realizou-se um diagnóstico, junto aos professores da Rede Municipal de Ensino, identificando se a história local era trabalhada e quais estratégias e recursos metodológicos utilizados em sala de aula para cumprir esse intento. A análise indicou um futuro caminho para propostas voltadas a um olhar sobre as ausências na historiografia atual, no ensino da história local e no fazer social da História.

Para a experiência do ensino da história local com a produção de fontes, utilizou-se do *blog*, uma mídia de comunicação, para o registro escrito das memórias individuais e coletivas presentes no espaço escolar e na comunidade. Essas memórias, individuais e coletivas, fazem parte da dinâmica da sala de aula, tornando-se vivas no contexto escolar, necessitando, portanto, de abordagens metodológicas que acompanhem a velocidade vertiginosa das mídias digitais para que possam explorar, assim, formas de sua inserção no ciberespaço. “As escolas caracterizam-se como espaços privilegiados de construção de identidade e de memória coletiva”. A partir da análise do conteúdo do *blog*, demonstrou-se o potencial que possuem as fontes produzidas no âmbito privado, como fotografias, cartas, objetos pessoais de valor material e imaterial na construção identitária de um local.

4.3 A ARTICULAÇÃO ENTRE A DIMENSÃO ESTÉTICA E MORAL

A articulação entre a dimensão estética e moral mostrou-se parte das representações da vida prática, que apelam para a sensibilidade e relaciona-se com a dimensão moral, ao manifestar sua relação experiencial com o critério de sentido da responsabilidade histórica consolidada, como no caso do próprio cumprimento da lei no ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana ou contra a propagação

das *Fake News*, enquanto instrumento de propaganda política de grupos identificados com a direita no Brasil.

A seguir encontram-se as pesquisas que apresentam tal relação:

QUADRO 11 - A articulação entre a dimensão estética e moral

Categoria	Título	Autor	Tipo	Universidade	Ano	Banco de Dados
REDES SOCIAIS	<i>A presença/ ausência dos negros nos conteúdos do livro didático com acesso digital do Estado do Paraná</i>	ADÃO, Roseli	Dissertação	UNINTER	2017	BDTD
	<i>O uso de blogs no ensino de História: a experiência da História do Engenho de Santana em Ilhéus – BA</i>	SANTOS, Dagson Jose Borges	Dissertação	UNEB	2018	CAPES
	<i>Narrativas da história indígena na escola: um blog para a memória indígena na Ditadura Militar</i>	MAGALHÃES, Luiz Cristino	Dissertação	UERJ	2020	CAPES
	<i>A Temática Quilombola em Sala de Aula: Aprendendo História do Brasil com as postagens da Comunidade Paiol de Telha</i>	SANTOS, Sônia Marcia dos	Dissertação	UEM	2020	CAPES
	<i>Usos de memes internet na Aprendizagem histórica: uma proposta de Educação étnico-racial no Centro de Ensino Fortunato Moreira Neto, em Porto Franco – MA</i>	RIBEIRO Araújo, Eliete	Dissertação	UFT	2020	CAPES

	<i>Ensino de história do tempo presente na era das redes sociais</i>	DOMIN GUES, Vanessa dos Reis	Dissertação	UFRGS	2018	BDTD
LETRA MENTO DIGITAL	<i>A formação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro: a memória do uso da tecnologia e a experiência da disciplina de História no Ceja Copacabana</i>	CRUZ, Cacilda Fontes	Dissertação	UFRRJ	2018	CAPES
	<i>Ensino de História Indígena: Saberes Docentes nos Portais Educacionais da Web (2011-2019)</i>	OLIVEIRA, Katia Luzia Soares de	Tese	UNB	2021	CAPES
	<i>Buenas América Latina Digital: o Ensino de História da América Latina e os atravessamentos da cultura digital na sala de aula</i>	SALO MÓN, Said Lucas de Oliveira	Dissertação	UFRGS	2018.	CAPES
SOFT WARE RELACIONAL	<i>Paraná quilombola: um site para ensinar História</i>	LIMA, Hellen Cris Leite de	Dissertação	UFPR	2020	CAPES
SOFT WARE SEQUENCIAL	<i>Memórias em disputa: a UNESCO e a patrimonialização de acervos documentais</i>	PEREIRA FILHO, Hilario Figueiredo	Tese	UFRJ	2018	CAPES

FONTE: A Pesquisadora, 2022.

A pesquisa de mestrado de Roseli Adão analisou os livros didáticos impressos e digitais referentes à presença ou ausência de negros em seu conteúdo. Discutiu acerca da pouca valorização da identidade negra e a forma pela qual não contribui para a conscientização da sua relevância para a construção da História. Utilizou uma metodologia de pesquisa de cunho qualitativo, que culminou na produção de um blog que fosse capaz de expandir informações por meio da

diversidade de informações ausentes nos materiais didáticos, com o intuito de contribuir para a valorização da história de negros e negras em nosso país.

A dissertação de Vanessa dos Reis Domingues investigou o ensino da história do tempo presente na era das redes sociais. As análises buscaram articular o campo historiográfico, o ensino de história e o imediato brasileiro em tempos de recuo democrático. Nessa linha, a influência das narrativas sobre o imediato brasileiro, a partir da atuação do MBL em sua página no *Facebook*, insere, na dissertação, os debates sobre as disputas de memórias disseminadas na *internet*, como a propagação dos falseamentos históricos e das *fake news* que, segundo a pesquisadora, se institui como um ambiente de ataques à ciência e principalmente ao conhecimento histórico.

Sônia Marcia dos Santos buscou responder, em seu mestrado, as seguintes questões: de que maneira podemos abordar a temática quilombola em escolas regulares? Como colaborar com a referida lei no ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em sala de aula? O princípio focal dessa seleção foi elencar temas que permitissem dar visibilidade aos quilombolas, nas publicações da comunidade Paiol de Telha no *Facebook*, enquanto sujeitos históricos que mantiveram, ao longo do tempo, suas referências ancestrais e saberes. Concluiu-se que a utilização das tecnologias, associada a uma análise de postagens em redes sociais, torna a aprendizagem mais significativa e permite o trabalho com temas quilombolas e africanos em escolas de ensino regular.

Luiz Cristino Magalhães, em sua dissertação, disponibilizou um conjunto de informações relevantes sobre os povos indígenas através de um *blog*, enquanto instrumento de divulgação. O estudo apontou a importância desse instrumento como um elo colaborativo para os professores de História do último ano do ensino fundamental e do último ano do ensino médio, auxiliando-os no desenvolvimento de suas aulas, onde o tema da ditadura é apresentado como um dos conteúdos no contexto da aplicação da Lei 11.645/08. Buscou-se oferecer elementos teóricos metodológicos para o uso das sugestões do blog na concepção de uma história do ensino da história indígena.

A pesquisadora Eliete Ribeiro Araújo produziu uma dissertação cujo tema foi: os usos de *memes de internet* em atividades pedagógicas para a construção da aprendizagem histórica pautada na educação étnico-racial. Nessa pesquisa, atividades de leitura e produção de *memes* mediarão experiências de mobilização

de conhecimentos históricos dos estudantes, ao revisitarem conteúdos históricos referentes à escravidão africana no Brasil, promovendo a educação étnico-racial a partir da problematização do *meme nego*, uma representação social do racismo contra afrodescendentes em 2019.

Foram realizadas mediações dessas atividades numa turma de 2º ano do Ensino médio do Centro de Ensino Fortunato Moreira Neto, em Porto Franco- MA, e analisadas as formas pelas quais os/as estudantes estabeleceram relações entre o tempo presente e o passado histórico, utilizando a pesquisa-ação como metodologia principal. Os fundamentos teórico-metodológicos do estudo relacionaram-se ao campo da Educação histórica em que métodos instrumentais, como a produção de *memes* e de narrativas, possibilitaram maneiras de acessar ideias históricas de sujeitos em situação escolar, realizando intervenções pedagógicas e avaliando os seus resultados.

Hellen Cris Leite de Lima, durante o mestrado, pesquisou as comunidades quilombolas no Paraná. Além disso, Lima buscou compreender questões relacionadas à História Pública, ao Ensino de História e ao uso das tecnologias e suas implicações no tempo presente, tanto na historiografia como no âmbito da Educação. A pesquisa permitiu a construção de um *site Paraná Quilombola0F1*, que localiza, no mapa do Estado, as 38 comunidades quilombolas certificadas no Paraná, relacionando-as aos conteúdos que contam sua história. O *site* também mostra a seção *Sala de Aula*, na qual encontram-se propostas e sugestões para que professores/as possam trabalhar com seus estudantes: trabalhos com documentos, bem como um levantamento bibliográfico sobre o tema.

A tese de Katia Luzia Soares de Oliveira analisou os saberes docentes que são mobilizados para o ensino de história indígena em Planos de Aula publicados em dois grandes portais educacionais da Web – Portal do Professor (MEC) e Nova Escola – entre os anos de 2011 e 2019. As análises revelaram o modo como os/as professores/as de História compreendem e planejam o ensino história indígena, a partir da Lei 11.645/2008, dos PNCs e da BNCC, como também as normas, princípios e objetivos pedagógicos que regem a produção e publicação de Planos de Aula nestes portais educacionais.

A diversidade historiográfica, pedagógica, curricular, midiática e artística relaciona-se de maneira tensa, complexa e dinâmica em seus Planos de Aula. Em diferentes momentos, os/as professores autores/as sinalizam para o rompimento

com representações eurocêntricas e colonialistas sobre os povos indígenas na História, conferindo espaço para as narrativas e perspectivas indígenas, como também para a permanência de representações preconceituosas e estereotipadas que tradicionalmente informam a historiografia e a cultura escolar, destacando-se os avanços na inovação de saberes e práticas de ensino de história indígena para a Educação Básica.

A dissertação de Cacilda Fontes Cruz teve como principal objetivo apresentar a memória da formação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), dando destaque para o uso de tecnologias no sistema a partir das diferentes temporalidades. A pesquisa mostrou a importância de visitas guiadas direcionadas aos alunos do CEJA Copacabana, tanto em relação ao Campo de Santana e seu entorno (2017) quanto a ida à exposição dos *130 Anos da Abolição da Escravatura*, promovida pelo Arquivo Nacional (2018) no centro da cidade do Rio de Janeiro. As visitas guiadas e o trabalho em sala de aula oportunizaram a (re) elaboração de suas interpretações acerca dos conteúdos históricos trabalhados nos Ensinos Fundamental e Médio, de maneira crítica, a partir da dinâmica proposta pelo setor educativo do Arquivo Nacional e devidamente registrada no produto elaborado.

A pesquisa de Dagson Jose Borges Santos objetivou a construção de um *Blog* (Blogsopt) sobre Engenho de Santana, localizado em Ilhéus (Bahia). O material deveria servir para professores e alunos trabalharem a história local dentro e fora de ambientes escolares. O trabalho envolveu alunos do 1º ano do Ensino Médio na construção de uma História Pública, na qual os estudantes e o professor pesquisaram sobre a história de Engenho de Santana, e depois postaram os resultados em um *Blog*, através de uma história interativa, com saberes compartilhados entre diferentes atores sociais.

Na dissertação de Said Lucas de Oliveira Salomón, foi apresentada uma proposta de trabalho da noção de América Latina com estudantes do Ensino Médio da Educação Básica, motivando a compreensão das especificidades históricas e culturais da região, bem como das aproximações e distanciamentos da história brasileira com a dos demais países latino-americanos. O pesquisador desenvolveu uma sequência didática que incorporou elementos das chamadas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), embasado nas discussões sobre a cultura digital e sua potencialidade para o ensino de História (COSTA, 2015; LUCCHESI, 2012, 2013, 2014a; MASSONE, 2014; SALTO; FUNES, 2016).

Para esse intento, criou QR-Codes e as utilizou como ferramenta digital para apresentar um “mosaico de informações” referentes a sujeitos, movimentos e processos do século XX latino-americano. E buscou respostas para a questão: Quais são as representações de América Latina que estudantes do ensino médio constroem a partir de mosaicos de informações veiculados por ferramentas da cultura digital? Tomando como referencial as contribuições da rede Modernidade/Colonialidade (LANDER, 2005; MIGNOLO, 2008; QUIJANO, 2002), para questionar a “colonialidade do poder” e construir um artefato pedagógico incorporando elementos das TDIC, apresentou a América Latina como um espaço histórico, geográfico e cultural, e possibilitou questionamentos sobre a colonialidade dos nossos saberes sobre o continente.

A tese de Hilario Figueiredo Pereira Filho investigou o processo de patrimonialização de acervos documentais no âmbito do Programa Memória do Mundo (MOW) da Unesco. Para que se pudesse entender o mecanismo de distinção como patrimônio documental, a análise focou nos documentos produzidos pelo Programa, principalmente nas narrativas de apresentação dos acervos, nos dossiês das candidaturas formalizadas e nos significados e sentidos que são atribuídos ao documento, na relação com agentes e instituições. Segundo o pesquisador, esse novo dispositivo de reconhecimento, a nomeação de acervos como Memória do Mundo, esculpiu o campo arquivístico e o campo do patrimônio cultural, com decorrências para a gestão da memória e da patrimonialização do documento na cena pública.

4.4 POR UMA CIBERCULTURA HISTÓRICA

De acordo com Rüsen, os novos meios de comunicação se colocam como um grande desafio aos historiadores, principalmente no que se refere à “racionalidade intrínseca da presentificação imaginativa do passado, enquanto possibilidade de emprego especificamente científico [...]” (RÜSEN, 2015, p. 240).

Nesse contexto desafiador, as análises das pesquisas realizadas no âmbito das TDIC's, no Ensino de História, ou seja, o Estado da Arte desta pesquisa, não só demonstraram diferentes possibilidades do emprego, especificamente, científico do passado no ciberespaço quanto deram visibilidade ao “[...] princípio científico da argumentação, baseada na experiência e formatada por conceitos [...]”, como

também demonstraram “[...] sua sustentabilidade na evolução estrutural, na época atual, dos meios de comunicação cultural” (RÜSEN, 2015, p. 240).

O levantamento do Estado da Arte apresentou as relações de experiência das pesquisas com o passado e como a cultura histórica está presente no ciberespaço, a partir das TDIC's, no Ensino de História, apontando três articulações: A articulação entre a dimensão estética e cognitiva nas Redes Sociais, *Streaming*, Jogos Digitais e *Gameficação*; A articulação entre a dimensão estética e política em *Blogs* e *sites* didáticos; e A articulação entre a dimensão estética e moral.

A articulação entre a dimensão estética e cognitiva nas Redes Sociais, *Streaming*, Jogos Digitais e *Gameficação*, AVA e Metodologia e Letramento Digital pode fazer dois movimentos: o primeiro movimento ocorre quando há absorção da dimensão cognitiva pela estética e nela o fator decisivo é o belo, sem uma preocupação maior com a sustentação empírica. Assim, busca-se transformar o passado num brinquedo da imaginação, nela o saber histórico é usado para a criação de imagens sobre o passado, sem necessariamente ter uma sustentação empírica para validá-lo. Geralmente usa-se um filme ou jogo digital para “ilustrar” um determinado passado sem uma preocupação metódica.

O segundo movimento, realiza uma articulação inversa, na qual a dimensão cognitiva apropria-se da estética. Em outras palavras, o critério dominante de sentido da beleza é provado empiricamente, recorre-se à metódica da ciência histórica para estabelecer novas relações de experiência com o passado, assumindo como critério dominante a verdade. Articulação vista, muitas vezes, quando se cria um jogo digital histórico com os estudantes e faz-se necessário um trabalho empírico tanto para montar o jogo quanto para jogá-lo.

A articulação entre a dimensão estética e política em *Redes Sociais* e *sites* didáticos também apresenta a dimensão estética da cultura histórica. Ela aparece invocando a primeira relação de experiência com o passado, mas quando esse passado, apresentado no ciberespaço, se relaciona com a dimensão política, buscando a legitimação da identidade de um dado grupo ou fazendo a defesa dos direitos construídos historicamente por determinado grupo. Mobiliza-se a experiência com o passado a partir de uma carência do presente: a legitimação do seu discurso que, no âmbito do Estado da Arte, denuncia relações que de alguma forma sejam desumanizadoras. Podendo ser encontradas nas defesas das minorias

historicamente exploradas, da democracia digital para todas e todos, ou na construção de identidades de determinado grupo.

A articulação entre a dimensão estética e moral surge como um apelo à sensibilidade e relaciona-se com a dimensão moral ao manifestar sua relação experiencial com o critério de sentido da responsabilidade histórica consolidada, como no caso da exigência do cumprimento das legislações, que buscam reparações históricas ou atuam contra instrumentos de propaganda política mentirosa.

Aqui vemos uma relação que se inicia por um apelo à sensibilidade e que se converge com a dimensão moral da cultura histórica que, segundo Rüsen, refere-se à dimensão temporal da identidade histórica, que pode ser exemplificada na opção de defendermos a reparação do povo negro escravizado na escrita da História em detrimento da visão do escravocrata ou, ainda, no combate às Fake News, que mascaram a relação de experiência com o passado, manipulando informações e comprometendo direitos democráticos e das minorias.

Assim, a análise do Estado da Arte e o aprofundamento dos conceitos de cibercultura, ciberespaço e Cultura Histórica possibilitaram o início da construção do conceito de **Cibercultura Histórica**, qual seja, a cultura histórica inserida no ciberespaço, que assume primeiramente a sua dimensão estética, que se destaca no ciberespaço como apelo às diferentes maneiras do ser humano sentir, mas não se limita a ela. A dimensão estética relaciona-se com outras três: a cognitiva, a política e a moral.



5 A NATUREZA DA RELAÇÃO ENSINO/APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DE HISTÓRIA COM O CONHECIMENTO NO CIBERESPAÇO

Este capítulo aborda a relação de professores/as e graduandos/as de História com o *Ciberespaço*, a partir da apropriação das TDIC's no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), sob a *Plataforma Moodle no Portal UFPR – VIRTUAL*, ocorridas na modalidade à distância, no ano de 2020. Nele, apresentam-se a descrição do curso e a análise dos dados levantados e dos artigos publicados pelos cursistas.

Como o curso foi pensado, configurado e reconfigurado de uma forma colaborativa entre os/as pesquisadores/as do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, foi justo e necessário solicitar aos/às pesquisadores/as envolvidos a autorização de pesquisa das Oficinas de Educação Histórica¹⁹. Acrescenta-se ainda que o termo de consentimento garante a referência da autoria de cada módulo e dos instrumentos contidos nele.

Assim, a análise das Oficinas de Educação Histórica (OFEDUH) tem como ponto de partida uma pesquisa colaborativa – na perspectiva da pesquisadora Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina - da qual participei como um componente colaborativo, em que foram utilizados os referenciais teóricos do campo da Educação Histórica (RÜSEN, SCHMIDT, BARCA, dentre outros), cotejando com a concepção de formação continuada de Christopher Day para a sustentação da pesquisa.

5.1 OFICINAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA: A ORGANIZAÇÃO DO CURSO

É bem provável que o ano de 2020 tenha sido o mais marcante na vida de milhões de pessoas: em decorrência da pandemia de Covid-19 que acometeu o planeta. Seja por causa das perdas de milhões de vidas ou pelas novas configurações do viver, pois a pandemia estabeleceu novas formas de compreender o mundo e as profissões.

Diante desses novos desafios, estava a necessidade de redefinir os ambientes de escolarização que, em sua maioria, encontravam-se em ambientes físicos. Naquele momento de rígido isolamento social, vários pesquisadores da área

¹⁹ Autorização solicitada por meio de correio eletrônico.

da Educação buscaram nas TDICE's formas de ressignificar os ambientes de aprendizagem. Esses desafios foram discutidos pelos/as pesquisadores/as do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), em diversas reuniões ampliadas, por meio da plataforma *MEET da Google*.

As diferentes reuniões realizadas apontaram algumas carências relacionadas: à resistência dos/as professores/as de História da Educação Básica diante das políticas educacionais neoliberais adotadas pelo Governo brasileiro (no que tange à Base Nacional Comum Curricular, às Competências e Habilidades para o Ensino de História e ao corte de verbas para a pesquisa); e a possibilidade de produção do conhecimento histórico com os/as professores/as da Educação Básica e Superior a partir de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

A partir desse contexto de distanciamento social e das carências levantadas, vários/as pesquisadores/as do LAPEDUH propuseram a realização de um curso de formação continuada na modalidade de Ensino à Distância, criado com o nome de "Oficinas de Educação Histórica". As inscrições foram abertas através de Google Formulário e, em poucos dias, atingiu 502 inscritos de todos os estados brasileiros, o Distrito Federal, além de Portugal.

As Oficinas de Educação Histórica²⁰ foram realizadas entre os dias 21 de setembro a 13 de novembro de 2020, por meio da Plataforma *Moodle*, no Portal da *UFPR VIRTUAL*, sob a coordenação e orientação da Professora Doutora Maria Auxiliadora M. S. Schmidt e também coordenado pela Doutoranda Rosangela Gehrke Seger. Concebidas de maneira colaborativa, na qual

²⁰ As Oficinas de Educação Histórica contaram com a parceria do Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE/UFPR; do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH; da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – da UNILA e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

[...] a pesquisa colaborativa surge como modalidade de trabalho crítico caracterizado por tentar compreender, interpretar e solucionar os problemas enfrentados pelos professores, proporcionando informações que permitem a transformação da cultura docente, pois as investigações construídas com base nesta perspectiva aliam a produção de conhecimentos à autor-reflexão, criando condições para o desenvolvimento profissional dos agentes sociais. Assim, no desenvolvimento da pesquisa, os pesquisadores e os professores estabelecem uma rede de negociações que objetiva a mudança das práticas docentes. Esse processo investigativo favorece, sobremaneira, tanto a produção de conhecimentos quanto a formação e o desenvolvimento profissional. Para Desgagné (2001), esse tipo de investigação está baseado na ideia de coprodução de saberes entre pesquisadores e docentes. O que necessariamente requer discutir o que é colaboração e distinguir as diferentes perspectivas de pesquisa que utilizam essa categoria como condição para a produção de saberes científicos. (IBIAPINA, 2008, p. 34).

Nesse sentido, compreendeu-se que a pesquisa colaborativa atendia às necessidades não só desta pesquisa de doutoramento como, também, abarcava todas as carências, tanto dos profissionais que propunham esse tipo de formação continuada quanto daqueles que se inscreveram como cursistas.

Esta concepção de formação continuada discute com as bases de Christopher Day ao propor como ponto de partida uma formação continuada para professores/as que têm, de início, a intenção de aprimorar a formação profissional, tornando-se profissionais melhores. Por outro lado, durante o curso, eles/as experienciaram a possibilidade da reconstrução das suas consciências históricas, na medida em que entravam em contato com o referencial da Educação Histórica, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do UFPR- Virtual.

O curso foi dividido em quatro módulos, sob a tutoria de professores/as de História ligados ao LAPEDUH, conforme observa-se no quadro a seguir:

QUADRO 12 - Organizadores e colaboradores das oficinas de Educação Histórica

Coordenação	Autores dos Módulos da Oficina, Professores e Membros do Lapeduh	Membros do Lapeduh e Colaboradores
<p>Prof^a Dra Maria Auxiliadora Schmidt;</p> <p>Doutoranda Rosangela Gehrke Seger.</p>	<p>Prof.^a Dra Adriane Sobanski (LAPEDUH/SEED-PR);</p> <p>Prof.^a Doutoranda Cláudia Senra Caraméz (LAPEDUH/SME-CTBA);</p> <p>Prof.^a Especialista Eli Prestes de Aguiar (LAPEDUH/SEED-PR);</p> <p>Prof. Doutorando Geovane Oliveira (LAPEDUH);</p> <p>Prof. Doutor Geyso Dongley Germinari (LAPEDUH/UNICENTRO-Irati);</p> <p>Prof. Dr. João Luís Bertolini (LAPEDUH/SEED-PR);</p>	<p>Prof.^a Doutoranda Carla Gomes da Silva (LAPEDUH/SEED-PR)</p> <p>Prof.^a Doutoranda Cristina Elena Taborda Ribas (LAPEDUH/ SEED-PR)</p> <p>Prof^o Mestrando Claudio Aparecido de Souza (LAPEDUH/ SEED-PR)</p> <p>Prof^o Mestrando Fabio Ferreira (LAPEDUH/ SEED-PR)</p>

	Prof. ^a Doutoranda Lorena Marques (LAPEDUH/SEED-PR); Prof. Mestrando Marcos Oliveira (LAPEDUH/ SEED-PR); Prof. ^a Dr. ^a Marília Gago (Universidade do Minho, Braga – Portugal); Prof. Dr. Marcelo Fronza (UFMT); Prof. Dr. Nilson Javier Ibagón Martín (Universidad del Valle – Colômbia); Prof. Especialista Rogério Anderson da Silva (UNILA); Prof. ^a Dr. ^a Rosi Gevaerd (LAPEDUH/Faculdade UNINA); Prof. ^a Especialista Stephanie Jimenes Tassoulas (LAPEDUH); Prof. Doutorando Thiago Miranda (LAPEDUH/SEED-PR); Prof. Dr. Tiago Sanches (UNILA).	Prof. Doutorando Geraldo Becker (LAPEDUH) Prof. ^a Doutoranda Leslie Luiza Pereira Gusmão (LAPEDUH/ SEED-PR) Prof. ^a Dra Lidiane Lorençato (LAPEDUH/ SEED-PR) Prof. ^a Mestre Nikita Mary Sukow (LAPEDUH) Prof. Doutorando Sergio Antônio Scorsato (LAPEDUH) Prof. ^a Doutoranda Solange Maria do Nascimento (LAPEDUH/ SEED-PR)
--	--	---

FONTE: A Pesquisadora, 2020.

Na página inicial da UFPR Virtual, chamada "Geral"²¹, os/as cursistas encontravam alguns ícones, que abriam espaços onde poderiam ser realizados ou encontrados o que consta na descrição do quadro abaixo:

QUADRO 13 - Chamada Geral

Ícones	Descrição
Painel de notícias	Espaço reservado para publicação, por parte da equipe do curso, dos avisos referentes ao andamento do curso, tais como: lembretes de datas, prazos e realização de atividades.
Hora do café: interação e bate-papo	Espaço descontraído para interação entre as e os participantes do curso, a fim de que troquem ideias, comentários, recomendações culturais relacionadas ao tema em estudo.
Guia do Curso	Documento de apresentação do curso, com informações e principais datas: Recomendamos a leitura atenta do Guia para que vocês possam se organizar, marcando em suas agendas as etapas formativas. Esse documento ficará disponível durante todo o curso para consulta sempre que necessário.

FONTE: UFPR – Virtual, 2020.

Estes espaços foram essenciais para que o/a estudante se atualizasse, interagisse e se organizasse. Em seguida, os/as cursistas poderiam acessar os ícones da imagem abaixo para entrar em cada um módulo que se iniciava.

²¹ Imagem no anexo 1.

FIGURA 1 – Captura da tela da UFPR Virtual - Curso Oficinas da Educação Histórica



FONTE: A Pesquisadora, 2020.

A construção do AVA passou pela equipe técnica responsável pelo Moodle da UFPR, que procurou construir um ambiente que fosse intuitivo quando acessado pelos/as cursistas e professores/as responsáveis pela formação. Principalmente, por ser concebido enquanto um ambiente de trocas de aprendizagens e (re)construção da consciência histórica.

Uma vez apresentado o formato do AVA, segue a descrição das temáticas de cada um dos quatro módulos.

5.1.1 Módulo 1 – A Educação Histórica

O Módulo 1, denominado *A Educação Histórica*, ocorreu entre os dias 19 e 30 de outubro de 2020, sob a autoria e organização dos seguintes tutores: Prof^ª Dra. Adriane Sobanski - (LAPEDUH/SEED-PR); Prof. Doutor Geysso Dongley Germinari - (LAPEDUH/UNICENTRO); Prof. Doutorando Thiago Miranda - (LAPEDUH/SEED-PR); Prof. Mestrando Marcos Oliveira - (LAPEDUH/SEED-PR); Prof^ª Mestranda Eli Prestes de Aguiar - (LAPEDUH/SEED-PR).

Na página de abertura de cada módulo, os cursistas encontravam as boas-vindas do grupo de tutores do LAPEDUH, seguido de um roteiro de aprendizagem. Como observa-se no quadro a seguir:

QUADRO 14 - Roteiro de aprendizagem

Olá Professores, sejam bem-vindos/as ao curso "Oficina de Educação Histórica".

Neste primeiro módulo, estarão presentes com vocês os/as professores/as: Doutora Adriane Sobanski (LAPEDUH/SEED-PR), o professor Doutor Geyso Dongley Germinari (LAPEDUH/UNICENTRO), o professor doutorando Thiago Miranda (LAPEDUH/SEED-PR), o professor mestrando Marcos Oliveira (LAPEDUH/SEED-PR) e a professora especialista Eli Prestes de Aguiar. Somos todos/as professores de História integrantes do LAPEDUH e pesquisadores/as do campo do ensino e aprendizagem de História. Como professores/as, sempre tivemos dilemas com relação ao ensino de História e as possibilidades de trabalho em sala de aula. E foi justamente no campo da Educação Histórica que encontramos propostas e possibilidades para sanar nossas apreensões e dar um norte para uma didática específica da História.

ROTEIRO DE APRENDIZAGEM:

Live - Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Schmidt, (21/09 - 19h).

Apresentação – objetivos do curso.

Vídeos 01 e 02 com o professor Dr. Geyso Dongley Germinari.

Leitura de textos:

Texto 01 - BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**, Porto, III Série, v. 2, p. 13-21, 2001.

Texto 02 - LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: history, math and science in the classroom**. Washington, DC: National Academy Press, 2005. Conceitos Substantivos. Tradução: Clarice Raimundo.

Texto 03 - LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel. **Perspectivas em Educação Histórica**. Braga: CEEP/Universidade do Minho, 2001. p. 13-27.

Fórum – Debates.

Atenção! Os links para acesso aos textos estão disponíveis dentro dos tópicos, de acordo com o desenvolvimento do módulo.

[Live da aula inaugural com a Professora Dolinha](#)

[Conhecendo os Professores](#)

[Educação Histórica: Teoria e Pesquisa](#)

[Educação Histórica: Uma nova Área de Investigação](#)

[Conceitos Substantivos](#)

[Conceitos de Segunda Ordem](#)

[Reflexões!](#)

[Saiba mais!!!](#)

A abertura do curso ocorreu com uma palestra da Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Schmidt, em uma *live*, no dia 21 de setembro de 2020 às 19h, intitulada *Educação Histórica: uma oficina para a vida*. Nela, a pesquisadora e coordenadora do LAPEDUH apresentou a Educação Histórica como um campo de investigação, com foco na aprendizagem histórica situada na sua ciência de referência, tendo por finalidades a formação do pensamento histórico e a atribuição de sentido nas relações de experiência com o presente, o passado, possibilitando perspectivas de futuro no âmbito de um projeto de emancipação humana (SCHMIDT, 2020).

A pesquisadora ainda destacou que a elaboração do curso se deu de forma colaborativa entre os pesquisadores e pesquisadoras do laboratório de pesquisa e que muitos deles eram professores e professoras da Educação Básica, ressaltando a figura do/a professor/a pesquisador/a. Continuou sua exposição abordando a existência de uma hermenêutica para a reconstrução do passado em sala de aula e concluiu enfatizando a necessidade de se “Educar historicamente para: uma nova relação entre desenvolvimento da competência narrativa e a constituição de identidades individuais e coletivas para o autoconhecimento e a instituição do nosso pertencimento no mundo” (SCHMIDT, 2020).

Após a abertura do curso, iniciaram-se as oficinas com o Módulo 1. Nele, os tutores propuseram seis atividades, realizadas a partir das discussões de cada sessão, conforme apresenta-se no quadro abaixo:

QUADRO 15 - Atividades do Módulo 1

<p>✓ Atividade 1 – FÓRUM: Conhecendo os Professores</p> <p>1. Fale sobre você. Qual a sua formação, local de trabalho e experiência profissional? 2. Agora, comente sua experiência como professor/a de História. Faça um relato de uma aula/atividade que você acredita que tenha sido positiva. Se tiver uma foto pode anexar. 3. Interaja com dois/uas colegas comentando a experiência relatada.</p> <p>✓ Atividade 2 - Educação Histórica: Teoria e Pesquisa</p> <p>Vídeos com o Professor Doutor Geyso Dongley Germinari sobre Educação Histórica: Teoria e Pesquisa.</p> <p>https://youtu.be/c662O56EHg4 https://youtu.be/vWgrLTjq7DM</p> <p>✓ Atividade 3 - Educação Histórica: Uma nova Área de Investigação</p> <p>Utilização do texto para análise e discussão: https://ufprvirtual.ufpr.br/pluginfile.php/342894/mod_lesson/intro/BARCA_Isabel_Ed_Hist_%20uma%20nova%20area%20de%20investigacao_Rev_Fac_Letras_Minho.pdf?time=1600625222616</p>
--

✓ Atividade 4 - Conceitos Substantivos

Leitura do texto do autor inglês Peter Lee sobre os Conceitos Substantivos:
https://ufprvirtual.ufpr.br/pluginfile.php/343069/mod_lesson/intro/Peter-Lee_Conceitos_substantivos.pdf

✓ Atividade 5 - Conceitos de Segunda Ordem

Leitura do texto: *Progressão da compreensão dos alunos em História*, do autor inglês Peter Lee.

https://ufprvirtual.ufpr.br/pluginfile.php/342925/mod_lesson/intro/Lee_progressao_da_compreensao_dos_alunos_em_Historia.pdf?time=1600624018367

✓ Atividade 6 - Reflexões!

Sobre a Educação Histórica, quais contribuições esse campo teórico e metodológico pode proporcionar para a sua prática docente?

FONTE: UFPR Virtual, 2020.

5.1.2 Módulo 2 - O trabalho com fontes históricas

Esse módulo ocorreu sob a responsabilidade dos professores Dr.^a Marília Gago (Universidade do Minho, Braga – Portugal), Prof. Dr. Marcelo Fronza (UFMT), Prof.^a doutoranda Cláudia Senra Caraméz (LAPEDUH/SMC), Prof.^a doutoranda Lorena Marques (LAPEDUH/SEED-PR), Prof. doutorando Geovane Oliveira (LAPEDUH), Prof.^a mestranda Stephanie Jimenes Tassoulas (LAPEDUH), de 05 a 16 de outubro de 2020. Para o início, foi planejado um instrumento de investigação, no *Google Forms*, para conhecer a relação que os/as professores/as têm com as fontes históricas²²:

1. Professor/a, escreva o que vem a sua mente quando falamos em fontes históricas. 2. Você costuma usar fontes históricas em suas aulas? Como você as usa? Ao todo, foram obtidas 289 respostas dos/as cursistas e, a partir delas, houve sistematização dos dados. (MARQUES, 2020).

A organização do Módulo 2 foi apresentada por um *Padlet*²³ que continha:

QUADRO 16 - Roteiro de aprendizagem do módulo 2 - Fontes Históricas

✓ **Sessão 1 - 06/10 - 18h-20h**

a) Leitura prévia de um dos artigos:

1. BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em

²² A análise das respostas será realizada nos tópicos a seguir.

²³ Disponível em: <https://padlet.com/eventoslapeduh/6b54gqwify7p41vf>. Acesso em 18 set. 2020.

Educação (CIED). Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

2. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rösen e sua contribuição para a didática da História. **Intelligere, Revista de História Intelectual**, vol. 3, nº 2, pp. 60-76, out. 2017.

LINK PARA OS TEXTOS:

<https://drive.google.com/drive/folders/1PJGPsrcSADW-pnyp2MkXHiLN-s90Gf?usp=sharing>

b) Live de compartilhamento da "nuvem" de palavras que surgiram no questionário. (20 - 30'). LINK PARA A LIVE: <https://youtu.be/BeTQMbWcof4>.

(A gravação ficará disponível para aqueles que não puderem participar de forma síncrona)

c) Partilha em grande grupo das ideias que surgiram com a leitura de um dos artigos. Horário de Brasília: 19h - LINK DO MEET EM CADA SALA DA PLATAFORMA DA UFPR.

✓ **Sessão 2 - 09/10 - 18h-20h**

a) Leitura prévia do artigo:

1. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. As fontes históricas e o ensino de história. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009, pp. 111-136.

LINK PARA OS TEXTOS:

https://drive.google.com/drive/folders/1a8Rm_VaWcS_bSxFXN_Ox85EFvc2NY43u?usp=sharing

b) Apresentação da doutoranda Cláudia Caraméz sobre fontes históricas.

LINK PARA A LIVE: <https://youtu.be/lh2VEPqFUmY>

1. Partilha em grande grupo das ideias que surgiram com a leitura de um dos artigos.

Horário de Brasília: 19h - LINK DO MEET EM CADA SALA DA PLATAFORMA DA UFPR.

✓ **Sessão 3 - 13/10 - 18h-20h**

a) Leitura prévia do artigo:

1. SOBANSKI; Adriane; FRONZA, Marcelo; BERTOLINI, João; CHAVES, Edilson. Fundamentos da pesquisa histórica. In: SOBANSKI; Adriane; FRONZA, Marcelo; BERTOLINI, João; CHAVES, Edilson. **Ensinar e aprender História: histórias em quadrinhos e canções**. Curitiba: Base editorial, 2010, p. 9-44.

LINK PARA OS TEXTOS:

https://drive.google.com/drive/folders/1NOxCADGeyOpUF14yRcKKCDg5_R2MXG9w?usp=sharing

b) Algumas considerações acerca das propostas realizadas pelos professores-formandos. LINK PARA A LIVE:

<https://youtu.be/GrDvpbp2Ny8>

c) Partilha em grande grupo das ideias que surgiram com a leitura de um dos artigos.

Horário de Brasília: 19h - LINK DO MEET EM CADA SALA DA PLATAFORMA DA UFPR.

✓ **Sessão 4 - 14/10 - 18h-20h**

a) Leitura prévia do artigo:

1. FRONZA, Marcelo. O uso dos quadrinhos: recortes e métodos. In: SOBANSKI; Adriane; FRONZA, Marcelo; BERTOLINI, João; CHAVES, Edilson. **Ensinar e aprender História: histórias em quadrinhos e canções**. Curitiba: Base editorial, 2010, p. 45-86.

LINK PARA OS TEXTOS:

https://drive.google.com/drive/folders/1kLY_c0MVSJAS_udkenMgIcXkJv3Vwgra?usp=sharing

b) Algumas considerações acerca das propostas realizadas pelos professores-formandos.

- Apresentação do Marcelo Fronza acerca dos Quadrinhos como fonte/evidência histórica. (15')

LINK PARA A LIVE: https://youtu.be/nia4j_7xE8s

c) Partilha em grande grupo das ideias que surgiram com a leitura de um dos artigos.
Horário de Brasília: 19h - LINK DO MEET EM CADA SALA DA PLATAFORMA DA UFPR.

✓ **Sessão 5 - 16/10 - 18h- 20h**

a) Leitura prévia de um artigo:

1. GAGO, Marília. Opinião, ponto de vista e perspectiva – a construção da narrativa histórica e as questões de objetividade/verdade em História. In: **OP SIS (online)**, v. 20, n. 1, Calatão-Góias, 2020, p. 1-13. ISSN: 2177-5648. DOI 10.5216/ o.v20i01.63859

2. GAGO, Marília. O Olhar dos alunos acerca da variância da narrativa histórica. In: Isabel, BARCA; Marília, GAGO. **Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História – III Actas das Jornadas Internacionais em Educação Histórica**. Braga: Cied-Universidade do Minho, 2006, p.55-71.

3. BARCA, I. e GAGO, M. **De pequenino se aprende a pensar – formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal**. Lisboa: Associação de Professores de História, 2000.

LINK PARA TEXTOS:

<https://drive.google.com/drive/folders/1tUtElyuQmUxxUIPVFFWykSkrieOp55WZ?usp=sharing>

b) Algumas considerações acerca das propostas realizadas pelos professores-formandos.
- Apresentação da Marília Gago acerca da multiperspectiva em História.

LINK PARA A LIVE:

<https://youtu.be/9nrqdcSGmNo>

c) Partilha em grande grupo das ideias que surgiram com a leitura de um dos artigos.
Horário de Brasília: 19h - LINK DO MEET EM CADA SALA DA PLATAFORMA DA UFPR.

FONTE: <https://padlet.com/eventoslapeduh/6b54gqwify7p41vf>.²⁴

²⁴ Acesso em: 12 fev. 2020.

5.1.3 Módulo 3 - A Educação Histórica e o Tema Ditaduras

Este módulo teve como tutores o Prof. Dr. Tiago Costa Sanches (UNILA/LAPEDUH) e o Prof. Especialista Rogério Anderson da Silva (UNILA/SEED-PR). Concentrou-se entre os dias 19 e 30 de outubro de 2020. Seu objetivo foi apresentar aos docentes em formação uma aula oficina sobre o tema Ditadura Civil-Militar brasileira na perspectiva da Educação Histórica.

A organização deste módulo teve a seguinte estrutura:

QUADRO 17 - Roteiro do Módulo 3

Sessão 1 - Apresentação do Módulo Educação Histórica e o tema Ditaduras a partir da videoaula, apresentando uma breve explicação sobre a estrutura do módulo. Disponível em: <https://youtu.be/FUITw93S6Vg>

Texto 1: FERNANDES, Lindamir Zeglin; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa. **diaadiaeducação**, 2008.

Texto 2: FICO, Carlos. **“Prezada censura”**: cartas ao regime militar. Topoi, Rio de Janeiro, n. 5, p. 251-286, set. 2002.

Sessão 2 - Conhecimentos Prévios

Sessão 3 - Trabalho com fontes audiovisuais

a) Nessa sessão apresentamos sugestões de trabalho com fontes audiovisuais. Disponível em: <https://youtu.be/H7EjOXQMleo>

b) Texto 1: Proposta de trabalho com fontes audiovisuais.

c) Vídeo 1: Brasil ontem, hoje e amanhã.

Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1zx_2ffrGF-vCGwNWg4bN4_0rk3gcPJai?usp=sharing

d) Vídeo 2: As vítimas da ditadura depoimentos. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1zx_2ffrGF-vCGwNWg4bN4_0rk3gcPJai?usp=sharing

Sessão 4 – Compartilhamento de ideias: trabalho com fontes audiovisuais.

Sessão 5 – Trabalho com fontes escritas. Disponível em:

[HTTPS://youtu.be/4egOdf_GgWM](https://youtu.be/4egOdf_GgWM)

- b) Texto 1: Proposta de trabalho com fontes escritas.
- c) Texto 2: Advogado recorda pontos positivos da ditadura no Brasil.
- d) Texto 3: 5 coisas que a Ditadura Militar gostaria que vocês esquecessem.

FONTE: UFPR Virtual, 2020.

5.1.4 Módulo 4 - Produção de Projeto de Docência: teoria e prática

O quarto e último módulo, que aconteceu entre os dias 02 e 13 de novembro de 2020, teve como tutores os professores: Dra. Adriane Sobanski, Profa. Dra. Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd, Profa. Doutoranda Cláudia Senra Caraméz e o Prof. Dr. João Luiz da Silva Bertolini.

A conclusão do curso ficou a cargo do Módulo 4 que teve, como objetivo, a elaboração de um Projeto de Docência na perspectiva da Educação Histórica. Orientados/as pelos/as tutores/as, cada cursista pode escolher um conceito substantivo e elaborar um projeto de docência. Os Projetos de Docência foram apresentados no *I Webinário Internacional: Práticas de Educação Histórica*²⁵. O roteiro de trabalho também pode ser acompanhado no quadro a seguir.

²⁵ Disponível no link: <https://padlet.com/claudiacaramez/zi7u1oq633g2i5e9>. Acesso em 25 fev. 2020.

QUADRO 18 - Roteiro do Módulo 4

MÓDULO 4 –PRODUÇÃO DE PROJETO DE DOCÊNCIA: TEORIA E PRÁTICA

LEITURA

1. Discussão sobre o tema: PROFESSOR PESQUISADOR. *Artigo e tese da Profa. Dra. Adriane Sobanski. (Saiba Mais)*

ASHBY, R. *Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. Educar, Curitiba, p. 151-170, 2006. Edição Especial BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. BARCA, I. (Org.). Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica.*

Um exemplo de professora pesquisadora: Prof^a. Me. Dayane Rúbila Lobo Hessmann.

Artigo: - A PROPAGANDA NAZISTA NO PARANÁ (1934-1942) E O ENSINO DE HISTÓRIA. p.32

reduh-4-completa.pdf

lapeduh.files.wordpress.com

Professor pesquisador:

Todo professor deve ser um pesquisador, principalmente, aqueles da área de História faz parte de nossas formações não há como se atualizar sem pesquisar, estudar assim vamos nos aperfeiçoando sempre.

VÍDEO

1. Entrevista com a Prof^a. Me. Dayane Rúbila Lobo Hessmann sobre sua experiência em sala de aula como professora pesquisadora e a participação nos cursos do LAPEDUH/SEED.

LIVE – 06/11 - PROFESSOR PESQUISADOR E A PERSPECTIVA DA “AULA HISTÓRICA”

Convidadas:

Profa. Dra. Adriane Sobanski;
Profa. Dra. Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd;
Profa. Doutoranda Cláudia Caraméz.

Mediador: Prof. Dr. João Luiz da Silva Bertolini

- Horário: 19h – 21h
- O link será disponibilizado no dia 06/11.

ROTEIRO DO PROJETO DE DOCÊNCIA

- Prezado/a professor/a, esta é uma proposta baseada na “Aula Histórica”, trabalhada

no Módulo 2. Para tanto, você precisa pensar em um roteiro para algumas aulas.

Mini currículo do/a autor/a/as/es:

1. Escola:
2. Município, Estado, País;
3. Ano/série:
4. Idade aproximada dos/as estudantes:
5. Selecione o conteúdo histórico/ Conceito Substantivo: Revolução Francesa, Revolução Industrial, Segunda Guerra Mundial, Guerra do Paraguai, entre outros;
6. Organize uma atividade para investigar como os/as estudantes articulam o conteúdo proposto com o presente e com o futuro. Observe de que forma eles/as relacionam esse conteúdo com outros conteúdos que eles já estudaram.

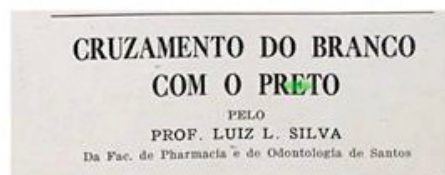
Professor/a, na criação da atividade você poderá usar imagens, depoimentos, letras de músicas ou canções, entre outros;

7. Explique de que forma a investigação das carências dos/as estudantes pode orientar a abordagem do Conceito Substantivo que será trabalhado e quais competências do pensamento histórico serão trabalhadas. Exemplo: evidência, empatia, interpretação, etc.;
8. Cite de duas a três referências historiográficas sobre o Conceito Substantivo selecionado (artigos científicos, teses ou livros);
9. Selecione de duas a três fontes históricas que você pretende usar a partir do Conceito Substantivo selecionado;
10. Sugira como os/as estudantes podem expressar o que aprenderam usando diferentes narrativas, como História em Quadrinhos, texto, pintura, teatro, vídeo e tudo que sua criatividade permitir.

- **Obs: O projeto poderá ser individual ou em dupla.**
- **Segue um exemplo de Projeto de Docência:**

Professora de História da Educação Básica há 25 anos.

1. Escola: E. E. Diego Rivera.
 2. Município, Estado, País: Mato Rico, PR, Brasil.
 3. Ano/série em que será aplicado o projeto: 9º ano/ 8ª série
 4. Idade aproximada dos estudantes: 14 anos.
 5. Selecione o conteúdo histórico/ Conceito Substantivo: Eugenia durante o Estado Novo (1937-1945);
 6. Organize uma atividade para investigar como os(as) estudantes articulam o conteúdo proposto com o presente e com o futuro. Observe de que forma eles relacionam esse conteúdo com outros conteúdos que eles já estudaram.
- Professor(a), na criação da atividade você poderá usar imagens, depoimentos, letras de músicas ou canções, entre outros;



MEET – 10/11 - ORIENTAÇÕES SOBRE O PROJETO DE DOCÊNCIA

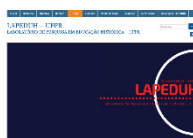
- **Salas:**
 - 1- Profa. Dra. Adriane Sobanski e Profa. Me. Nikita Mary Sukow;
 - 2- Prof. Dr. João Luis da Silva Bertolini e Prof. Mestrando Claudio Souza;
 3. Profa. Doutoranda Cláudia Senra Caraméz e Profa. Dra. Cristina Elena Taborda Ribas;
 4. Profa. Dra. Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd, Profa. Doutoranda Carla Gomes da Silva e Prof. Doutorando Geraldo Becker.
- **Horário: 19h – 21h**
- **O link será disponibilizado no dia 10/11.**

CONVITE PARA PUBLICAÇÃO DE ARTIGO

- **Prazo para o envio: 10/05/2021.**

Convite para publicação de artigo científico sobre o projeto de docência da Oficina de Educação Histórica.

NORMAS e TEMPLATE - Disponível em:



LAPEDUH.WORDPRESS.COM

CONVITE PARA APRESENTAÇÕES

- **I Webinário de Educação Histórica: Práticas de Educação Histórica**

De 23 a 27 de novembro.

- **Em breve link para as inscrições e mais informações.**

FONTE: UFPR Virtual, 2020.

5.2 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E CULTURA HISTÓRICA NO CIBERESPAÇO: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS PROFESSORES NAS OFICINAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Nessa parte do capítulo, abre-se a discussão acerca das abordagens, pelo viés da Educação Histórica, sobre a consciência histórica em sujeitos em processo de aprendizagem no AVA – UFPR-Virtual, a fim de compreender como ocorrem as relações nesse ciberespaço, com e com a **Cibercultura Histórica**, contribuindo com

a formação de uma relação pedagógica em que professor-aluno e aluno-aluno possam moldar estratégias de aprendizagens a partir das TDIC's na Educação.

O ponto de partida para a análise do AVA – UFPR-Virtual foi a tese do Pesquisador Diego Miguel Revilla, denominada *El desarrollo del pensamiento histórico através do uso de entornos digitais de aprendizaje en la enseñanza de la Historia reciente*, de 2019, cuja problemática era:

A capacidade do alunado do Ensino Médio em relação à compreensão histórica, integrando os conceitos centrais ligados à disciplina histórica, as visões dos estudantes em torno da relação da História (especialmente da mais recente) com o presente, a aplicação de uma tecnologia educativa nos processos de ensino – aprendizagem da História, assim como o fomento da motivação e da implicação do alunado nos processos de aprendizagem. Através de uma metodologia docente que é eleita a partir dos pressupostos mais tradicionais e que tenta transformar o modelo de trabalho em sala de aula através de uma abordagem autônoma, mais apegada ao trabalho dos historiadores, e em contato contínuo com fontes e recursos históricos, neste caso digitalizados e integrado em um ambiente digital. (REVILLA, 2019, p. 127).

A problemática proposta pelo autor se aproxima da intenção em desvelar as relações que os professores de História estabelecem com as fontes históricas digitais a partir dos AVAs. Para tanto, o autor partiu de três categorias, duas pertencentes ao campo da Educação Histórica e outra diretamente ligada à tecnologia, sendo elas: 1. O pensamento histórico; 2. A consciência histórica e 3. Aplicação das tecnologias nas aulas. Por conseguinte, Revilla estabelece como objetivo geral:

Analisar os efeitos da aplicação de uma proposta sobre a Transição para a Democracia na Espanha, desenhada e integrada a um ambiente digital/virtual de aprendizagem AVA, no quarto ano do Ensino Médio de várias escolas, prestando uma atenção especial ao desenvolvimento do seu pensamento histórico e consciência histórica, mas também à avaliação dos alunos sobre a utilização das ferramentas digitais e o seu papel na aplicação de uma metodologia de ensino centrada no trabalho autônomo diretamente relacionado com as fontes históricas digitalizadas, focando, também, na promoção da motivação e envolvimento de alunos em processos de aprendizagem. (REVILLA, 2019, p.127).

Na sequência, o investigador desenvolveu e implementou um ambiente virtual de aprendizagem que funcionasse como repositório colaborativo: O REPOSITÓRIO HISREDUC (criação, organização e operacionalização); Moodle (AVA) – com link direto para o repositório; Seleção de escolas em cinco localidades para o desenvolvimento do trabalho nos anos de 2016 e 2017.

Para proceder a análise da consciência histórica expressa no AVA, o historiador buscou em Jörn Rüsen o referencial teórico que entenda que a consciência histórica se processa em operações de experiência de aprendizagem no tempo, gerada por carências de orientação temporal e na vida prática sob a

[...] forma de hipóteses de suposições de sentido sobre o potencial de experiência de recordação do passado. Nessas suposições de sentido, a experiência do passado é trabalhada e com isso qualificada como significativa. Ela explora o passado, tornando-o significativo para uma capacidade de comunicação da História. Essas histórias trazem orientações temporais necessárias ao controle cultural da vida prática humana. (RÜSEN, 2012, p.77).

Justamente por compreender a relevância da consciência histórica para a vida prática humana é que a análise das relações experienciais de orientação no tempo, dentro do ciberespaço, é relevante para responder a primeira e a segunda questão dessa pesquisa, quais sejam:

Qual a natureza da relação de professores de História com o AVA, tendo em vista os pressupostos epistemológicos e da formação da Consciência Histórica, tendo em vista a sua contribuição para a Didática da Educação Histórica?

Que tipos de aprendizagem podem ser delimitadas, a partir da relação com o AVA, por professores de História, tendo em vista a formação da consciência histórica?

Para que sejam possíveis tais questionamentos, o campo da Educação Histórica, a partir das ideias de Jörn Rüsen, concebe a narrativa histórica de uma forma muito específica que pressupõe um ato comunicativo que expressa e dá sentido à experiência temporal, surgida das necessidades da vida prática, fruto da consciência histórica que, segundo Rüsen: “A consciência histórica trata do passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança” (RÜSEN, 2012, p. 57).

A consciência histórica é analisada por Jörn Rüsen como “a aprendizagem histórica no nível fundamental e básico do trabalho de memória necessário para a vida prática” (RÜSEN, 2012, p.71).

Convém levar em consideração a visão do pesquisador Peter Lee sobre a perspectiva de futuro que se abre diante da experiência com o passado, em que

pese “o controle da história sobre o futuro não está confinado a avaliações de probabilidades do que pode acontecer a nós (ou apesar de nós), mas nos oferece alguma base sobre a qual podemos decidir como agir” (LEE, 2011, p. 37).

Vale a pena ressaltar que, segundo Lee, a história proporciona o único meio racional de investigar o passado, baseado no conceito de evidência histórica, no qual: “a preocupação quanto à liberdade em afirmar o que a evidência nos leva a crer (para nós mesmos e para os outros); e também uma concepção de homem como ser racional (como oposto a irracional)” (LEE, 2011, p. 26). E, assim, a História torna possível uma experiência vicária. E explica:

A experiência vicária, que é adquirida no ensino de história, estimula a imaginação e expande a concepção do educando do que é ser humano e, assim, do que ele ou ela é ou pode vir a ser. Nisso, como em tudo nesse capítulo, a afirmação é que uma pessoa que aprendeu alguma história (incluindo aqui também o conhecimento substantivo como o de segunda ordem) estará melhor equipada para lidar com o mundo do que ela estaria se não tivesse aprendido”. (LEE, 2011, p. 40).

A experiência vicária, de acordo com Lee, pode transformar a consciência histórica do/a aluno/a e sua forma de lidar com sua vida prática. Contudo, pergunta-se: de que forma essa consciência histórica pode ser expressa pelo/a educando/a? E a resposta é: a partir e pela narrativa histórica.

Nesse sentido, Marcelo Fronza defende que a História se compõe de narrativas históricas que comunicam valores humanos, fundamentados na memória social dos sujeitos que possibilitam afirmar, imitar, criticar ou transformar a tradição cultural em que estão inseridos (FRONZA, 2012, p. 425). Ou seja, a narrativa histórica nada mais é que a expressão da consciência histórica.

As questões apresentadas anteriormente, acerca da aprendizagem histórica, consciência histórica e narrativas históricas, têm sido temáticas recorrentes nas pesquisas realizadas no campo da Educação Histórica. Dessa forma, são pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo da aprendizagem que se diferenciam daquelas produzidas no âmbito da Psicologia da Educação. Pois, como aborda Geysso Germinari:

As análises da cognição no viés da Educação Histórica tomam como referência a própria epistemologia da História. Parte-se da premissa que existe uma cognição própria da História, fundamentada na racionalidade histórica, que “[...] refere-se a pensamento no trabalho de memorização da consciência histórica [...]. (RÜSEN, 1997 citado por GERMINARI, 2010, p. 20).

Essas diferenciações se fazem necessárias, principalmente, para marcar um campo de pesquisa em Educação que tenha como principal preocupação a aprendizagem histórica, pautada na própria epistemologia da História, como reafirma Fronza:

Por meio da categoria de consciência histórica têm sido realizadas investigações que buscam analisar as condições da aprendizagem histórica dos estudantes, com o objetivo de produzir novos métodos pautados na epistemologia da História. Esses métodos de ensino da História são fundamentados nas operações mentais do aprendizado histórico, que gerariam um ensino de História orientado para a vida prática dos estudantes. (FRONZA, 2012, p. 79).

Rüsen coloca que a narração histórica pode ser considerada como processo de aprendizagem, desencadeado de duas formas. Uma delas ocorre depois de superar uma carência de orientação da vida prática, que “é formada de discrepâncias (contínuas) entre a experiência temporal e intenções temporais a ela relacionadas” (RÜSEN, 2012, p. 76). A outra ocorre a partir das divergências temporais entre o presente e o passado, em que a consciência histórica se constrói na vida prática, pois surge das necessidades de orientação no presente (de forma permanente), satisfeitas por intermédio do conhecimento histórico estruturado, a partir da experiência com o presente.

Assim, “o tempo, como experiência, é sempre mais diverso do que os próprios agentes tencionam com respeito às mudanças de si e de seu mundo”. E, à medida que essa diversidade é retirada das operações da consciência histórica, “[...] o sujeito herda a competência para a formação de sentidos sobre a experiência temporal.” Ou seja, ele torna-se capaz de estabelecer relações experienciais entre o passado e o presente e perspectivar o futuro (RÜSEN, 2012. p. 85).

Outro historiador, que já apresentava uma discussão no mesmo viés, é Koselleck, como demonstra o trecho a seguir:

A história se refere às condições de um futuro possível, que não se deduz somente a partir da soma dos eventos isolados. Mas nos eventos que ela investiga delineiam-se estruturas que estabelecem ao mesmo tempo as condições e os limites da ação futura. Desse modo, a história demarca os limites para um futuro possível e distinto, sem que com isso possa renunciar às condições estruturais associadas a uma possível repetição dos eventos. (KOSLLECK, 2006, p.145).

Aqui percebemos que a aprendizagem histórica ocorre de forma a suprir carências de orientação temporal e orientação da vida prática, não só em ambientes de escolarização. Assim, a aprendizagem histórica estabelece-se de forma

experencial com o tempo histórico. Seja no passado ou presente, essa relação ocorre de forma a possibilitar a perspectivação do futuro, capacitando os/as estudantes para a vida prática, uma vez que ocorre no sentido de atender às carências de orientação, conforme anteriormente citadas.

Desta forma, precisa-se entender que a aprendizagem acontece durante a vida, ao mesmo tempo que “as aquisições dessas competências de interpretação de sentido não são concluídas em definitivo.” É uma relação dinâmica entre a pressão da experiência e o superávit de expectativa, em um processo que “se reinventa qualitativamente, a partir das possibilidades de compensação aprendidas (na forma de competências da consciência histórica)”. Além disso, “com o aumento da competência da formação de sentido histórico, aumenta a fascinação do passado” (RÜSEN, 2012, p. 85).

Nesse sentido, Rüsen afirma que o progresso da ciência na aprendizagem histórica se dá de forma subjetiva, e “a subjetividade é tratada como uma fonte básica da consciência histórica e da insaciabilidade do ego humano, bem como é eficaz na abordagem interpretativa da experiência e do relacionamento de comunicação com os outros” (RÜSEN, 2012, p. 86).

5.2.1 A identificação dos sujeitos

Devido a reveses da pesquisa, quais sejam: primeiro, a negativa de todos os professores de História convidados a participar da montagem de um AVA colaborativo, no ano de 2021. Negativa essa que se deu não pela falta de interesse dos professores em montarem esse tipo de ambiente, mas pela sobrecarga emocional e de trabalho, em decorrência da pandemia do Covid-19, que continuou mesmo com o retorno presencial (uma vez que os professores se viram obrigados a atender tanto os estudantes do presencial quanto do ensino remoto, tendo que produzir dois tipos de atividades e avaliações, sobrecarregando-os ainda mais²⁶). Segundo, porque houve uma dificuldade por parte da pesquisadora em encontrar novas possibilidades, discutir com a orientadora, realizar a solicitação do uso dos

²⁶ Considera-se importante lembrar que os professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná só conseguem cumprir 25% de horas-atividades para estudos e planejamentos, longe dos 33% garantido pela lei do Piso do Professor Lei nº 11.738/2008.

dados das Oficinas e recebê-la, o que ocorreu somente entre os dias 13 e 14 de outubro de 2021, provocou um atraso considerável na pesquisa.

Mesmo diante dessas dificuldades, a análise dos dados e produções das Oficinas de Educação Histórica mostraram-se muito profícuas e foram totalmente incorporadas ao Estudo. Doravante, antes de iniciar a análise dos dados, é importante apresentar a tabulação de dados, demonstrando o número de participantes, por Estado, que respondeu ao questionário proposto pelos tutores.

QUADRO 19 - Participantes por Estado

ESTADOS	SIGLAS	Nº DE PARTICIPANTES
Acre	AC	-
Alagoas	AL	14
Amapá	AP	-
Amazonas	AM	-
Bahia	BA	54
Ceará	CE	26
Distrito Federal*	DF	03
Espírito Santo	ES	01
Goiás	GO	03
Maranhão	MA	02
Mato Grosso	MT	08
Mato Grosso do Sul	MS	07
Minas Gerais	MG	01
Pará	PA	04
Paraíba	PB	03
Paraná	PR	95
Pernambuco	PE	05
Piauí	PI	02
Rio de Janeiro	RJ	08
Rio Grande do Norte	RN	05
Rio Grande do Sul	RS	07
Rondônia	RO	02
Roraima	RR	02
Santa Catarina	SC	06
São Paulo	SP	18
Sergipe	SE	03
Tocantins	TO	01

FONTE: A Pesquisadora, 2020.

Como registrado pelo quadro acima, somente três Estados não tiveram participantes inscritos no curso. Por outro lado, tivemos três inscrições pelo Distrito Federal e um inscrito de Portugal – Braga.

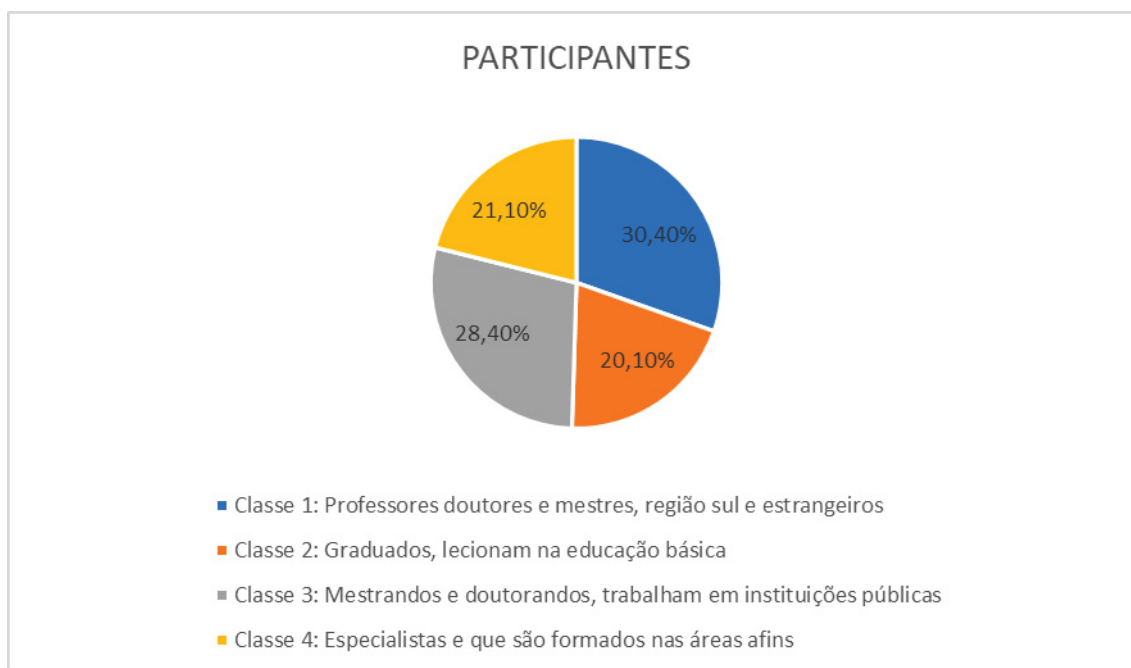
Entende-se que o número expressivo de inscritos pelo Estado do Paraná tem relação direta com as pesquisas realizadas pela Universidade Federal do

Paraná – UFPR, principalmente pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) e dos cursos desenvolvidos, ao longo dos anos, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Araucária, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba e a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED), além de várias pesquisas e cursos desenvolvidos pela UNICENTRO - Irati.

Por outra via, percebe-se uma participação muito expressiva por boa parte dos Estados da Região Nordeste do país. De todo modo, contempla-se uma grande aceitação da Educação Histórica em todo o país.

Segue-se para a próxima classificação, na qual, devido à grande quantidade de respostas (totalizando 289), houve a necessidade de se recorrer a um tipo de sistematização de dados a partir de um *software* de análise textual chamado IraMuTeq²⁷. O *software* utilizou o Método de Reinert²⁸ para estabelecer quatro classes entre os participantes:

GRÁFICO 1 - Perfil dos participantes



FONTE: Análise IraMuTeq, 2020.

²⁷ Destaca-se, mais uma vez, que a inserção dos dados no *software* também foi realizada pela pesquisadora Lorena Marques e compartilhado com o grupo.

²⁸ O método Reinert realiza análises sobre tabelas/indivíduos/palavras: CHD, conforme algoritmo proposto por Reinert (1987).

O gráfico acima nos permite aferir que quase um terço dos cursistas era composto por mestrandos e doutorandos de instituições públicas, e que mais de um terço de professores doutores e mestres estavam concentrados na região Sul do país. Um movimento, como citado anteriormente, ocorreu através da inserção da Educação Histórica em municípios paranaenses em parcerias com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, outras secretarias municipais de Educação, laboratórios de pesquisa de universidades paranaenses, todos em convênio com o LAPEDUH.

Por outro lado, observa-se um outro movimento, no que diz respeito ao ingresso de professores/as em programas de pós-graduação stricto-senso, quando estes entram em contato com a Educação Histórica. Aqui percebe-se o quanto os/as professores/as da Educação Básica assumem, objetivamente, a postura de professores/as pesquisadores/as, buscando aprofundamento teórico e sua consolidação como pesquisadores/as do campo da Educação Histórica.

Esse grande número de inscritos sinaliza para a visão de Christopher Day sobre formação continuada de professores que

[...] situa-a num contexto de aprendizagem mais vasto, enquanto actividade que contribui para o repertório de modos de aprendizagem usados actualmente, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições. Enquanto parte integrante de um conjunto de estratégias de desenvolvimento, as suas limitações intrínsecas são reconhecidas a par das suas potencialidades (tal como acontece com os outros modos de aprendizagem). (DAY, 2001, p. 203).

Soma-se a essa visão o fato de a OFEDUH ser realizada de forma colaborativa, em que a formação continuada é compreendida a partir da sua “natureza socialmente construída”, em um movimento de contributo entre os/as professores/as orientadores/as e os/as/ professores/as cursistas, conforme o trecho a seguir:

Reconhecemos a importância das pesquisas desenvolvidas na mencionada perspectiva para a compreensão da formação docente e para o processo de escolarização, porém, de acordo com Pérez Gómez (2001, p. 62), na década de 1980, surgem novos referenciais que superam esse paradigma de pesquisa, privilegiando a construção de conhecimentos por meio de processos que investigam na ação e com os professores, em vez de se falar sobre eles. Dessa maneira, a ênfase das pesquisas passa a ser na natureza socialmente construída da realidade e nos processos de cooperação construídos entre participantes de investigações. (IBIAPINA, 2008. p. 34).

Na busca por amarrar o campo teórico que sustentou as análises dos dados sobre a formação continuada ofertada pela OFEDUH, retornou-se ao arcabouço teórico risseniano que reivindica:

A pretensão formativa das ciências está posta quando estas objetivam ser levadas a sério como fatores da cultura humana. Vale dizer: quando elas entendem como parte da orientação intelectual da vida humana prática, referindo-se assim às carências de orientação que se põem a todas as pessoas na lida consigo mesmas e com seu mundo – e que têm de satisfazer-se – se trata de viver como ser humano. (RÜSEN, 2022, p. 77).

Assim, as análises que se encontram, neste capítulo, compreendem os/as professores/as como produtores/as de conhecimento e, portanto, colaboradores/as da pesquisa, pensados/as a partir das carências de orientação intelectual da vida humana prática e vislumbrando o desenvolvimento/formação da consciência histórica. Vale acrescentar que foram utilizados elementos da Grounded Theory, articulados aos princípios teóricos citados, de maneira que:

O pesquisador faz parte da situação analisada, e sua posição, privilégios, perspectivas e interações influenciam a própria situação (CHARMAZ, 2008, p. 402). A codificação do próprio contexto de pesquisa é essencial aqui. E aqui está o afastamento mais importante da ideia da teoria fundamentada original, que tentou ser ainda objetivista.²⁹ (KONECKI, 2021, p. 101 - tradução da pesquisadora).

A seguir, apresentam-se as análises, a partir de elementos da Grounded Theory, na qual o pesquisador faz parte da situação analisada, cotejando com a visão da pesquisadora Ibiapina, acerca da pesquisa qualitativa, e a visão de Christopher Day, que entende o formador de professores como um amigo crítico³⁰, e discute a visão dos professores cursistas, sustentada por RÜSEN, na direção da formação da Consciência Histórica, na qual toda aprendizagem está organizada a partir da vida prática e, ainda, a abordagem de Schmidt sobre a Didática Reconstitutivista da História.

²⁹ The researcher is part of the analyzed situation, and his/her position, privileges, and perspectives and interactions influence the situation itself (Charmaz 2008: 402). The coding of the research context itself is essential here. And here is the most important departure from the idea of the original grounded theory, which tried to be still objectivistic. (KONECKI, 2021, p. 101).

³⁰ Pode-se passar para uma aprendizagem “*double loop*” e reduzir o isolamento através do encorajamento ativo de amizades críticas, que podem construir um meio de estabelecer laços com um ou mais colegas para dar apoio a processos de aprendizagem e mudança, de forma que as ideias, percepções, valores e interpretações possam ser partilhados através da exteriorização mútua do pensamento e da prática, bem como de sentimentos, de esperanças e de medos. (DAY, 2001, p. 158).

No que tange o formador como um amigo crítico, Day afirma que, se a interação do/a formador/a com o/a cursista/a for bem sucedida, levará a uma maior profundidade reflexiva, experimentação e a potenciação da mudança dos padrões de ensino. Segundo o pesquisador, este processo também produzirá informação documentada que poderá ser utilizada pelos/as professores/as como parte de análise do seu processo de ensino e de aprendizagem. E, portanto, estarão incluídos os seguintes elementos:

- A vontade de partilhar;
- O reconhecimento que a partilha envolve:
 - Abertura,
 - Abrir-se à possibilidade de *feedback*;
- Reconhecimento de que a abertura e o *feedback* implicam o estar-se preparado para considerar a mudança;
- O reconhecimento de que a mudança pode ser:
 - Ameaçadora (para a autoestima e para a prática atual),
 - Difícil (exige tempo, energia e novas destrezas),
 - Satisfatória,
 - Emocionalmente exigente;
- O reconhecimento de que o grau de predisposição das pessoas para partilhar pode, assim, ser limitado. (DAY, 2001, p. 159-160).

Muitos dos elementos acima descritos por Day foram partilhados durante as Oficinas da Educação Histórica, principalmente pela forma dialógica pela qual o curso foi proposto. Momentos de análise compartilhada e *feedback* das propostas de docência e experiências dos/as professores/as cursistas foram proporcionados através dos espaços virtuais de discussão contidos no AVA – UFPR/VIRTUAL, *Google-meets* e trocas de *emails*.

Ao utilizar a perspectiva russeniana de formação, acrescentou-se a abordagem filosófica da História que compõe esta pesquisa, na qual compreende-se que:

A pretensão formativa das ciências está posta quando estas objetivam ser levadas a sério como fatores da cultura humana. Vale dizer: quando elas se entendem como parte da orientação intelectual da vida humana prática, referindo-se assim às carências de orientação que se põem a todas as pessoas, mas lida consigo mesmas e com seu mundo – e que têm de satisfazer-se se trata de viver como ser humano. (RÜSEN, 2022, p.78).

Para tanto, tomaram-se como ponto de partida as carências de orientação, anteriormente citadas, através de questionamentos feitos aos/às cursistas, que tinham total liberdade de apresentar suas ideias. Em um segundo momento, foram analisadas as proto-narrativas dos/as/ professoras cursistas e levantadas as carências. Os/As professores/as formadores/as realizavam as reconfigurações dos

módulos para que fossem sanadas as carências apresentadas, sempre considerando que a “[...] formação pode efetivar-se no contexto institucional das ciências” (RÜSEN, 2022, p.78). Nesse âmbito da OFEDUH, a ciência é a História.

Ao corroborar com essa visão, a pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt apresenta a Didática Reconstitutivista da História que:

Trata-se da adesão ao princípio fundamental da aprendizagem ou cognição histórica situada na própria História para a formulação do método de ensino e de que, nas aulas de História, professores e alunos percorrem o caminho da relação presente, passado e futuro, reconstituindo-a e reconstruindo-a, desafiados pela possibilidade de produzir novas compreensões e novas narrativas históricas. Sugere-se assim, um contraponto ao princípio de que a relação pedagógica seja produzida pelo princípio da transposição do conhecimento científico para o conhecimento escolar e anuncia-se a possibilidade de reconstrução do passado, iluminada pelas carências e interesses do presente, individuais e coletivos. (SCHMIDT, 2020, p.15).

A proposição feita pelos autores coloca a didática a serviço da aprendizagem histórica, reconstruindo o passado a partir do presente e sendo capaz de perspectivar o futuro. Aqui se vê uma ciência viva, que se reconstrói em cada nova narrativa histórica.

A possibilidade de tornar o passado vivo mobiliza todos aqueles que tomam pra si o campo da Educação Histórica como referência teórica, sendo, justamente, este que foi apresentado, de maneira dialógica, na OFEDUH. E que passa a ser analisado.

5.2.2 As análises iniciais: Módulo 1

O Módulo 1 teve início com três questões: uma de apresentação, outra que pedia um breve relato de uma aula que considerasse interessante e a última de interação entre pares, destaca-se, abaixo, um exemplo extraído do Fórum:

Conhecendo os Professores

1. Fale sobre você: Qual a sua formação, local de trabalho e experiência profissional?
2. Agora comente sua experiência como professor/a de História: Faça um relato de uma aula/atividade que você acredita que tenha sido positiva. Se tiver uma foto pode anexar.
3. Interaja com dois/uas colegas, comentando a experiência relatada. (OFICINAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 2020).

As questões fizeram dois movimentos: o primeiro relacionado ao levantamento do perfil dos estudantes do curso e o segundo que demonstrava a relação experiencial dos professores cursistas com o conhecimento histórico em sala de aula.

Olá sou a Frida³¹. Mestre em História Social pela Universidade Estadual de Londrina. Trabalho como professora de História no Colégio Trotsky - Londrina/PR. Uma experiência bacana é já bem utilizada é quando vamos trabalhar com o conceito de História, fontes históricas entre outros. Pedi para o aluno e aluna trazer algo que represente para eles algo do passado e pedi para eles relatarem a relação com a história e a história da família. Eles trazem fotos, utensílios domésticos, roupas [...]. (OFEDUH, 2020).

Nesse primeiro momento, em que o curso estava no início, a relação de experiência levantada pela professora cursista foi a de atribuição de sentido à conceituação de fontes históricas e que as mesmas fazem parte da História. Mas o método historiográfico e a orientação temporal não são experienciados ou historicizados. Aqui a fonte é apresentada como um recurso didático.

Depois de todo o percurso de leituras, debates e palestras exibidos nos Quadros 8 e 9 dessa pesquisa, o Módulo 1 encerra com a seguinte proposição: “Sobre a Educação Histórica, quais contribuições esse campo teórico e metodológico pode proporcionar para a sua prática docente?” (OFEDUH, 2020). A professora Frida respondeu:

O campo de estudo da educação histórica contribui em vários aspectos para nossa prática docente, mas ressalto aquilo que a Professora Izabel Barca disse que o professor é entendido como investigador; assim os professores podem conciliar teoria e a prática, enquanto produtores de conhecimento. (OFEDUH, 2020).

Dessa narrativa pode-se ver um movimento de mudança no que se considera essencial para a construção do conhecimento histórico em sala de aula e a ruptura com a transposição didática. E, ainda, o que a pesquisadora Adriane Sobanski considerou imprescindível para a práxis do professor de História:

Nessa perspectiva, diversas são as investigações já realizadas e que demonstram como os professores, de posse da compreensão acerca de sua ciência de referência, conseguem partir do presente em busca de explicações no passado, gerando informações com o auxílio de sua práxis. (SOBANSKI, 2017, p. 146).

³¹ Nome fictício para garantir o anonimato do autor e do colégio.

Como visto anteriormente, o Módulo 2 teve início com um instrumento de investigação, produzido no *Google Forms*, que foi discutido amplamente pelos/as tutores/as do grupo, mas produzido pela pesquisadora Lorena Marques, visando conhecer os estados de origem dos participantes, tanto em relação à formação quanto à área de atuação, bem como investigar a relação que os professores têm com as fontes históricas. Sendo elas

1. Identificação do Estado e titulação.
2. Professor/a, escreva o que vem a sua mente quando falamos em fontes históricas.
3. Você costuma usar fontes históricas em suas aulas? Como você as usa? (OFEDUH, 2020).

Para a compreensão dos dados em sua totalidade, segue um quadro com a legenda da formatação:

QUADRO 20 - Legenda da Formatação

INDIVÍDUO E NÚMERO DE IDENTIFICAÇÃO		*ind_XXX
GRADUAÇÃO	01- História 02- Pedagogia 03- Outras (Área de Humanas)	*grad_0X
ATUAÇÃO	01 - sim (professor/a) 02 - não (estudante)	*atua_0X
ESCOLARIDADE	01 graduação em andamento 02 graduação concluída 03 especialização em andamento 04 especialização concluída 05 mestrado em andamento 06 mestrado concluído 07 doutorado em andamento 08 doutorado concluído	*esco_0X
REGIÃO	01 – norte 02-nordeste 03 centro-oeste 04- sudeste 05- sul 06- estrangeiros	*reg_0X
LECIONA	01 educação básica 02 educação superior 03 educação básica e superior	*lec_0X

	04 não se aplica	
INSTITUIÇÕES	01 pública 02 particulares 03 pública e particular 04 não se aplica	*ins_0X

FONTE: Análise IraMuTeq, 2020.

Para dar continuidade às análises, foram selecionados alguns dados a respeito das seguintes questões: **Você costuma usar fontes históricas em suas aulas? Como você as usa?**³²

As respostas possibilitaram a categorização apresentada abaixo e discutida na sequência:

QUADRO 21 - Fonte como recurso didático

IDENTIFICAÇÃO	RESPOSTA
**** *ind_007 *grad_01 *atua_01 *esco_04 *reg_02 *lec_03 *ins_03	Uso de forma que o discente possa compreender o conceito e os exemplos de fontes históricas.
**** *ind_011 *grad_01 *atua_01 *esco_04 *reg_04 *lec_01 *ins_02	Na medida do possível sim, através de objetos, fotografias e documentos para contextualizar a vida de determinado período estudado.
**** *ind_008 *grad_01 *atua_01 *esco_04 *reg_02 *lec_01 *ins_02	Mostrando imagens e fotografias.
**** *ind_013 *grad_01 *atua_01 *esco_05 *reg_02 *lec_01 *ins_02	Sim. Como estratégias de ensino de história, por meio de análise de fontes diversas (iconográficas, impressas, orais, patrimoniais, etc).
**** *ind_015 *grad_01 *atua_01 *esco_02 *reg_04 *lec_01 *ins_02	Sim, pelo menos em algum momento da aula acho importante mostrar aos alunos algo além de documentos escritos. Normalmente uso pinturas e trechos de filmes.
**** *ind_019 *grad_03 *atua_01 *esco_05 *reg_05 *lec_01 *ins_03	Sim, faço uso delas, às vezes, como disparador para introduzir um fato, ou durante o processo para ampliar e ilustrar o fato.
**** *ind_020 *grad_01 *atua_01 *esco_03 *reg_02 *lec_01 *ins_02	Algumas. Costumo trabalhar com imagens e textos de jornais antigos, cartas, fotos e outros, tanto como elemento para ilustrar a época estudada como objeto de estudo dos alunos, para que eles próprios tentem interpretar o que essa fonte lhes diz a respeito do tema de estudo.
**** *ind_027 *grad_01 *atua_01 *esco_06 *reg_02 *lec_01 *ins_02	Exponho a imagem, representação da fonte e peço para que façam a leitura da mesma. Como quem interpreta um

³² Análises do IraMuteq nos anexos 2 e 3.

	texto.
**** *ind_029 *grad_01 *atua_01 *esco_05 *reg_03 *lec_01 *ins_02	Sim, como início para uma atividade de conceituação
**** *ind_036 *grad_01 *atua_01 *esco_08 *reg_05 *lec_03 *ins_03	Sim, como ferramenta psicopedagógica que estimula o imaginário do aluno, entendendo assim como se constitui a história e como os conteúdos históricos se contextualizam com as fontes.
**** *ind_037 *grad_01 *atua_01 *esco_05 *reg_02 *lec_01 *ins_02	Através de citações.
**** *ind_039 *grad_01 *atua_01 *esco_06 *reg_05 *lec_01 *ins_02	Sim. Escritas e não escritas especialmente audiovisuais.
**** *ind_054 *grad_01 *atua_01 *esco_04 *reg_04 *lec_01 *ins_03	Sim. Considerando a facilidade do acesso disponível da rede de internet, costumo usar fontes escritas que estão digitalizadas e obras de arte como pinturas, monumentos, música e cinema.

FONTE: Análise IraMuTeq, 2020.

Esse quadro apresenta a visão dos/as professores/as cursistas que buscam oferecer aos/às alunos/as as fontes históricas como uma forma de experiência exemplar, uma afirmação da verdade. Ao seu ver, as fontes históricas são meros recursos didáticos que podem ou não despertar o interesse dos/as alunos/as, não têm a pretensão de proporcionar relações de experiência com o passado a partir das carências dos estudantes pronunciadas no presente.

Diferentemente das visões apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 22 - Fonte como reconstrução do passado

IDENTIFICAÇÃO	RESPOSTA
**** *ind_016 *grad_01 *atua_01 *esco_07 *reg_03 *lec_01 *ins_02	Sim. Na análise e interpretações coletivas e individuais de diversos registros culturais.
**** *ind_006 *grad_01 *atua_01 *esco_06 *reg_03 *lec_01 *ins_02	Sim. Como prática para atrair os alunos, mostrando os diversos olhares sobre o objeto estudado.
**** *ind_009 *grad_01 *atua_01 *esco_08 *reg_02 *lec_02 *ins_02	Sim, uso no começo das aulas para que os alunos analisem e problematizem as fontes.

<p>**** *ind_001 *grad_01 *atua_01 *esco_04 *reg_04 *lec_01 *ins_02</p>	<p>Sim, como fontes e orientando as perguntas a serem feitas àquela fonte.</p>
<p>**** *ind_003 *grad_01 *atua_01 *esco_06 *reg_01 *lec_03 *ins_03</p>	<p>Sim. Eu utilizo imagens, textos acadêmicos, objetos. Recentemente eu e os meus alunos trabalhamos com história oral para construirmos uma história das mulheres em Roraima e, anteriormente, também trabalhei com fontes orais para tratar de processos migratórios locais.</p>
<p>**** *ind_024 *grad_01 *atua_01 *esco_06 *reg_05 *lec_01 *ins_02</p>	<p>Sim. Utilizo para fomentar o interesse dos meus alunos, num primeiro momento. Posteriormente, para que compreendam a importância das mesmas, tanto no que se refere a sua preservação quanto na perspectiva que devemos consultá-las e questioná-las.</p>
<p>**** *ind_025 *grad_01 *atua_01 *esco_06 *reg_05 *lec_01 *ins_03</p>	<p>Uso as vezes após concluir a explicação de algum período para que o estudante analise e aprofunde o seu conhecimento, ou mesmo, antes de iniciar algum conteúdo a fim de despertar o interesse.</p>
<p>**** *ind_031 *grad_01 *atua_01 *esco_05 *reg_05 *lec_01 *ins_02</p>	<p>Sim. Parece interessante pensar, a partir de um problema no presente, como a história pode ajudar a compreender a situação. A partir daí é interessante a busca de fontes que abordem como a situação problema surgiu, ou foi encarada, ou foi apontada ao longo do tempo. Nesse sentido, a primeira coisa é levar o/a estudante a refletir sobre o contexto de produção da fonte específica e com qual finalidade foi confeccionada. A segunda coisa é analisar as informações que a fonte pode nos fornecer, tanto diretas quanto indiretas. Uma vestimenta tradicional pode nos fornecer informações, mas o discurso de um/a jornalista/jornal de antigamente parece ser mais diretamente apreendido, dependendo de como fazemos a análise. A partir daí pode-se buscar comparar o que os resultados dessa análise relatam com o que outras pesquisas nos fornecem. Disso, é possível elaborar uma nova narrativa, ou confirmar as já existentes... Tudo isso no plano ideal... Mas podemos usar as fontes ainda como reforço da narrativa do livro didático. Ou ainda comparando duas fontes com discursos distintos e, dentro de um mesmo contexto histórico, observar o porquê seus autores tinham tais visões.</p>
<p>**** *ind_035 *grad_01 *atua_01 *esco_02 *reg_05 *lec_01 *ins_01</p>	<p>Utilizei fontes de diversas maneiras, conversando as fontes com ícones da cultura popular em filmes e desenhos. Trabalhei com fontes por meio de vídeos, imagens analisadas de maneira crítica, que a compreensão de desafios do presente fosse investigada pela investigação nas fontes pelos alunos.</p>
<p>**** *ind_056 *grad_01 *atua_01 *esco_05 *reg_05 *lec_01 *ins_03</p>	<p>Sim. Costumo usá-las em momentos estratégicos da aula. Tanto para a construção de narrativas sobre um período ou tema, quanto para demonstrar conceitos historiográficos.</p>

FONTE: Análise IraMuTeq, 2020.

A perspectiva apresentada por esse grupo de cursistas atribui às fontes históricas a possibilidade de entendê-las como indícios de um determinado passado e, na medida em que as problematizam para seus estudantes, sustenta-se a possibilidade de transformá-las em evidências.

Os/As coordenadores/as do Módulo 2 das Oficinas, após uma breve análise das considerações acerca do uso das fontes históricas, em aulas de História, identificaram diferentes carências e, a partir delas, ofertaram-se *live* e momentos de discussão (*meets*) em que foram trabalhados: a conceituação das fontes, seu manejo e a possibilidade de reconstrução do passado no Ensino de História e no campo da Educação Histórica, pois:

Destacamos que a pesquisa colaborativa que desenvolvemos é desencadeada a partir da negociação de necessidades formativas dirigidas para a também negociação de sentidos e para o compartilhamento de significados, o que envolve escolhas compartilhadas de formação contínua, entendimento mútuo da relação teoria-prática e a produção de objetivos comuns compatíveis com a perspectiva filosófica delineada ao longo do desenvolvimento dos processos reflexivos. (IBIAPINA, 2016, p. 51).

Para contextualiza melhor a natureza do trabalho realizado com os/as cursistas, nos próximos tópico e subtópicos, serão apresentados os conceitos e a proposta de heurística trabalhados no Módulo.

5. 2. 3 A contribuição do uso de fontes históricas digitais para a aprendizagem histórica

Neste trecho, uma vez detectada a necessidade, apresentam-se contribuições à discussão do uso de fontes históricas digitais para a aprendizagem histórica, desde o manejo das fontes de forma metódica como, também, conceituando as fontes históricas digitais e seu uso pelo viés da Educação Histórica³³. Para tanto, pergunta-se: existe algo mais importante, para o ofício de um historiador ou para o ofício de um professor historiador, do que as fontes históricas?

A historiadora Selva Guimarães Fonseca atentava, em 2003, para o fato de que, há vinte anos, já se discutia a utilização de fontes históricas em aulas de História na Educação Básica.

³³ Ressalte-se que essa discussão foi apresentada durante referida *live* do Módulo 2 da OFEDUH.

No decorrer dos últimos vinte anos, uma das principais discussões, na área de metodologia do ensino de história, tem sido o uso de diferentes linguagens e fontes no estudo dessa disciplina. Esse debate faz parte do processo de crítica ao uso exclusivo de livros didáticos tradicionais, da difusão dos paradidáticos, do avanço tecnológico da indústria cultural brasileira e, sobretudo, do movimento historiográfico que se caracterizou pela ampliação documental e temática das pesquisas. (FONSECA, 2003, p. 163).

A colocação da autora nos provoca inquietações e indagações, no que se refere à possibilidade de ensinar História sem trabalhar com fontes históricas em sala de aula. Essa pergunta, aparentemente retórica, nos lembra que o ofício do historiador e do professor-historiador está na reconstrução do passado através do manejo de fontes históricas, transformando-as em evidências de um passado plausível. Durante séculos, as fontes históricas restringiam-se ao formato físico, muitas vezes, documentos escritos, cujo acesso também era restrito.

Essas fontes históricas, tão caras ao trabalho de investigação sobre o passado, no entanto, passaram a ser olhadas como domínio de um grupo, os historiadores, e de um local, a academia. É impossível pensar no trabalho historiográfico sem a utilização de fontes históricas, tenham elas qualquer tipo de formato.

E, no campo da Educação Histórica, como encontramos essa discussão? Diversos estudos realizados têm procurado afirmar que os/as professores/as, entendidos/as como historiadores/as³⁴, precisam se relacionar com sua ciência de referência e, portanto, dependem também das fontes históricas para investigar o passado, desenvolver o pensamento histórico e reconstruir a consciência histórica³⁵. De maneira geral, essas fontes são encontradas nos materiais didáticos, mas devem também ser levadas para a sala de aula a partir da pesquisa dos/as professores/as. E, assim, as possibilidades de uso de fontes e das suas variedades se ampliam.

A acessibilidade das fontes por professores/as de História, para trabalharem em suas aulas, durante muito tempo foi dificultada pela necessidade de disporem de tempo para ir a bibliotecas, arquivos e museus. Contudo, a partir do surgimento da *Web 2.0* e da possibilidade de se utilizar Tecnologias Digitais de Informação e

³⁴ Como na pesquisa de doutoramento da Professora Doutora Adriane de Quadros Sobanski: "Formação de Professores de História: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento".

³⁵ Ver: (RÜSEN, 2001; 2007; 2010; 2012).

Comunicação (TDICE's), o problema da acessibilidade se restringiu à possibilidade da posse e uso das Tecnologias Digitais.

Dessa maneira, nas últimas décadas, esse ofício foi inundado pela possibilidade de manejarmos fontes históricas primárias em outro tipo de formato, o digital. Nesse contexto, também se intensificou a facilidade e a velocidade de acesso a essas fontes. Agora, o acesso está na ponta de nossos dedos, no ciberespaço, onde estão disponíveis infinitas informações e inúmeras fontes históricas, que podem ser utilizadas desde que ressignificadas a partir de algumas premissas que serão apresentadas a seguir.

5.2.3.1 Conceituação e tipificação de fontes históricas

Primeiro, é necessário que se caracterize o conceito de fonte histórica como ponto de partida para essa discussão. A opção feita é a de se admitir as fontes históricas sob a perspectiva de documento/ monumento (LE GOFF, 1984), na qual o monumento é visto como herança do passado e o documento resulta da escolha do historiador para fundamentar um determinado fato histórico. Documentos/ monumentos que apresentem sinais que precisam ser analisados pelo/a historiador/a, levando em conta todas as questões pertinentes a sua produção (todos os segmentos de uma sociedade envolvidos em sua criação) para transformá-los em evidências do passado.

Jacques Le Goff amplia a visão sobre documentos ao dialogar com alguns historiadores da Escola de Annales, como Lucien Febvre, que defendia que documento deveria ser entendido “[...] numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem” (LE GOFF, 1984, p. 98). Ou Marc Bloch, que apresenta a fonte como documento em um sentido bem mais amplo que um único tipo de documento, podendo ser um documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, uma imagem ou de qualquer outra forma.

Le Goff acrescenta que:

Nos nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e o que, onde dantes se decifravam traços deixados pelos homens, onde dantes se tentava reconhecer em negativo o que eles tinham sido, apresenta agora uma massa de elementos que é preciso depois isolar, reagrupar, tornar pertinentes, colocar em relação, construir em conjunto. (LE GOFF, 1984, p. 102).

Nesse sentido, pode-se dizer que é o trabalho do historiador que transforma o documento em monumento, por meio da desestruturação da construção e da análise das condições pelas quais ocorreu a produção desse documento/monumento. E, portanto, “o documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias” (LE GOFF, 1984, p. 103).

Mas, se as fontes são documentos, elas também se apresentam como pistas, sintomas, indícios e signos, que permitem captar uma realidade mais profunda de um determinado passado. Pois, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.” Assim, “[...] o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural” (GINZBURG, 2011, p.150; 157; 177).

5. 2. 3. 2 Fontes históricas digitais: conceituação e tipificação

O século XX introduziu, na vida cotidiana e, por conseguinte, nas pesquisas desenvolvidas pela historiografia, uma ampliação nas possibilidades de conhecer o passado. Os recursos tecnológicos foram sendo ampliados e a própria concepção de fonte histórica viu surgir as fotografias, o cinema, os vídeos e as músicas como possibilidades ricas de investigação histórica.

A partir da compreensão do que são fontes históricas, tradicionalmente, em seu formato físico, acrescenta-se a conceituação de fontes históricas digitais. Uma conceituação brasileira que parte da História do Presente e discute com o ciberespaço e a cibercultura, quais sejam aquelas fontes históricas que estão alocadas na *web*.

A última década foi marcada pelo aumento do uso da internet. De acordo com o site E-Commercebrasil, em 2019, cerca de 70% da sociedade brasileira acessava a *internet* e 74% nos centros urbanos. Além disso, em 2020, a pandemia de Covid-19 provocou um aumento, nos centros urbanos, do uso da *web* de 74% para 77%, para que se pudesse fazer o trabalho ou o estudo remotamente.

Diante disso, além da definição de fonte histórica, acrescenta-se, também, a preocupação com o armazenamento de dados e de fontes históricas na *web*, gerando uma mudança de paradigmas da arquivística. A partir dessa nova concepção de fonte e de armazenamentos, os/as historiadores/as procuraram se organizar com relação ao estatuto das fontes históricas.

Nesse contexto, apresenta-se aquele que tem sido chamado, pelos/as historiadores/as do tempo presente, de estatuto das fontes históricas digitais. Materializado pelo pesquisador Fábio Chang de Almeida, o estatuto apresenta dois tipos de fontes digitais que podem ser utilizadas em pesquisas em História e História Digital³⁶: as **fontes primárias** e **“não-primárias”**. Almeida coloca dentro destas duas categorias primeiras dois tipos de documentos: **“não-primários” digitais** e **primários digitais**. E, neste último, duas subcategorias: os **“documentos primários digitais exclusivos”** e os **documentos primários digitalizados** (ALMEIDA, 2011, p. 18).

Logo depois, o pesquisador apresenta o segundo tipo de fontes digitais, composto por documentos primários, classificando-os em dois tipos: os **“documentos primários digitais exclusivos”** e os **“documentos primários digitalizados”**. Indubitavelmente, os “documentos primários digitalizados” são os documentos “tradicionais”, que foram digitalizados e podem ser encontrados no site da Biblioteca Nacional, acervo digital do CPDOC, Arquivo Nacional, dentre outros.

O outro tipo de documentos primários digitais, os “digitais exclusivos”, compõe-se por aqueles documentos que não têm outro suporte além do digital. Em suma, são todas as informações que foram, estão sendo e serão produzidas e disponibilizadas apenas em formato digital, acima de tudo na *web*. “Nesse caso, os dados referentes a tais documentos têm na rede o seu único meio de publicação e arquivamento. Dessa forma, a rede mundial de computadores propicia uma existência “virtual” para esta documentação” (ALMEIDA, 2011, p.19). Um bom exemplo são os *blogs* (ou diários virtuais).

³⁶ Sem o saber, recaio em todos os pontos que caracterizam esse discurso sobre a história digital cuja ênfase é o cotidiano do trabalho de historiadores e historiadoras. O pressuposto é que as transformações mais visíveis operadas pela introdução das novas tecnologias sobre o conhecimento histórico se manifestaram nesses atos diminutos que compõem os aspectos pragmáticos – no caso, prosaicos – da atuação dos pesquisadores e pesquisadoras. Quando escrevi essas linhas, porém, não sabia que esse tipo de reflexão sobre o dia-a-dia da pesquisa e o ambiente de trabalho era comum à história digital. (SILVEIRA, 2018, p.16).

Em resumo das considerações acima, o autor construiu uma tabela ilustrativa das Fontes Digitais, conforme observa-se a seguir:

QUADRO 23 - Os tipos de fontes e documentos digitais

Fontes Primárias Digitais		Fontes Não-Primárias Digitais
↓		↓
Documentos Primários Digitais		Documentos Não-Primários Digitais
↓		↓
Documentos Primários Digitalizados	Documentos Primários Digitais Exclusivos	Exemplos: livros, dissertações, teses, <i>papers</i> e artigos em formato digital.
Documentos que existem em outro suporte, anterior à digitalização. Exemplo: Pôster da II Guerra após sofrer processo de digitalização.	Documentos que não existem em outro suporte, além do digital. Exemplo: Sites da <i>Internet</i> .	

FONTE: (ALMEIDA, 2011, p.20).

O quadro apresenta uma síntese do estatuto das fontes históricas digitais, no qual encontramos uma nomenclatura bastante útil para aqueles/as que desejam realizar pesquisas no âmbito da historiografia, como também, do uso das Tecnologias Digitais na Didática da Educação Histórica.

Ele também remete a uma questão anterior, relacionada ao armazenamento e à confiabilidade das fontes históricas digitais. As informações, encontradas em grande quantidade na *Web*, em *sites*, *blogs*, etc., nem sempre são frutos de trabalhos científicos, de modo que precisam ter sua confiabilidade contestada, principalmente os trabalhos e textos de especialistas, nos quais não se encontram a origem ou a autoria do material. O que, de acordo com Almeida,

[...] implica na adoção de critérios cuidadosos para a seleção de fontes da Internet a serem utilizadas em uma pesquisa científica. É necessário perceber se o conteúdo de um determinado *site* corresponde a uma fonte integral, ou se foi retirado parcialmente de outra fonte. A precisão das informações contidas em um determinado *site* deve ser testada comparando-as com outras fontes. Também é importante observar se há alguma instituição acadêmica respaldando o *site* em questão. (ALMEIDA, 2011, p. 20).

O trabalho com fontes históricas e aulas de História sempre foi o ponto de partida para a Didática da Educação Histórica. Parte-se do pressuposto que, para analisar o passado, reconstruir o conhecimento histórico e desenvolver a consciência histórica, as fontes são fundamentais para serem utilizadas como pistas,

sinais e indícios. Diante dos olhos e da investigação dos historiadores, as fontes históricas tornam-se evidências de um determinado passado. “A História faz diferentes perguntas sobre o passado e é a natureza individual e específica dessas questões que determina o que serve como evidência na validação de qualquer afirmação de conhecimento em resposta a eles” (ASHBY, 2006, p. 153).

Sob esta perspectiva de evidência, é possível afirmar que o ensino de História precisa

[...] prestar atenção à natureza das afirmações históricas conjuntamente aos trabalhos em que os alunos se ocupam com as fontes. Se os alunos devem desenvolver um conceito de evidência, eles necessitarão compreender a relação de evidência entre as fontes históricas (compreendidas a partir de um conceito de que foi a sociedade quem as produziu), e as afirmações sobre o passado que elas apoiam. (ASHBY, 2006, p. 155).

Neste contexto, entende-se que, para se trabalhar com documentos históricos em sala de aula, o professor precisa não só ampliar sua concepção do próprio documento, como também, é imperativo que se busquem novas formas de tratar o documento, em que o mesmo se apresente de forma a “[...] responder às indagações e às problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico ensinado” (SCHMIDT; CAINELLI, 2010, p.117). Ou seja, não é possível a utilização da fonte sem questionamentos, sendo preciso saber conhecê-la, saber distingui-la de outras e como trabalhá-la metodologicamente no ensino de História.

Ashby alerta para a importância de se diferenciar evidências de fontes, uma vez que as fontes só se tornam evidências na medida em que são estabelecidas para a finalidade de justificar ou tornar válidas determinadas suposições sobre algum feito histórico. Contudo, a autora alerta que só é possível a utilização das fontes como evidência quando o aluno é capaz de criar hipóteses acerca do feito histórico e, portanto, capaz de buscar e selecionar fontes que fundamentem suas hipóteses.

Quanto ao uso da História Digital pela Educação Histórica, conceito usado pelo pesquisador Jonathan Scott List (2011, p.6) para descrever tanto a digitalização quanto a apresentação de documentos historicamente significativos em ambientes digitais, List nos diz:

Quando os arquivistas digitalizam materiais, a estrutura organizacional deve ser projetada em ordem para permitir aos pesquisadores um fácil acesso aos materiais. Alguns arquivos tentam estabelecer organização adicionando conexões contextuais entre vários materiais, que se baseia na interpretação histórica dos materiais (Cohen & Rosenzweig, 2005b; Cruikshank et al., 2005; Segell, 2005). O contexto adicional não reduz inerentemente o valor de um arquivo para educadores de estudos sociais, mas exige que os professores selecionem cuidadosamente os arquivos para uso em sala de aula. Os professores podem aproveitar a história digital para ajudar a criar experiências significativas para os alunos envolvam fontes primárias e documentos históricos (Hicks, Doolittle, & Ewing, 2004; Hicks, Doolittle e Lee, 2004; Lee e Friedman, 2009; Seixas e Clark, 2004; Cisne, 2005). A história digital também permite que alunos e acadêmicos acessem materiais sem viajar para um local remoto, apresentando as informações online (Cruikshank et al., 2005; Everitt, 2005; Hicks, Doolittle e Lee, 2004; Saunders, 2005). (LIST, 2013, p. 6-7 – tradução da autora).³⁷

A investigação³⁸ realizada pela pesquisadora Cláudia Senra Caraméz, junto aos/as professores/as municipais de História de Curitiba, discutiu a preocupação em buscar as fontes históricas digitais como pistas do passado, sob o princípio da confiabilidade.

Assim, para que o/a professor/a possa usar a fonte histórica digital em sala de aula, ele/a precisa colocar em questão a confiabilidade da própria fonte e aprender a transformar a fonte em uma evidência do passado histórico. Mas, para isso, é necessário que ele compreenda primeiro o que é uma fonte e que a mesma não é uma prova do real e sim uma representação do real em um determinado discurso.

Nesse contexto, o princípio da confiabilidade das fontes faz dois movimentos complementares, mas distintos quando se refere ao ofício do historiador, quais sejam: entender o que é fonte histórica e saber como trabalhá-la metodologicamente no ensino de História. Logo, o/a professor/a precisa ser capaz tanto de saber o que

³⁷ When archivists digitize materials, organizational structure must be designed in order to allow researchers easy access to the materials. Some archives attempt to establish organization by adding contextual connections between various materials, which relies on historical interpretation of the materials (Cohen & Rosenzweig, 2005b; Cruikshank et al., 2005; Segell, 2005). Additional context does not inherently reduce the value of an archive for social studies educators, but requires that teachers carefully select archives for use in class. Teachers can leverage digital history to help create meaningful experiences for students to engage primary sources and historical documents (Hicks, Doolittle, & Ewing, 2004; Hicks, Doolittle, & Lee, 2004; Lee & Friedman, 2009; Seixas & Clark, 2004; Swan, 2005). Digital history also allows students and scholars to access materials without travelling to a remote location by presenting the information online (Cruikshank et al., 2005; Everitt, 2005; Hicks, Doolittle, & Lee, 2004; Saunders, 2005). (LIST, 2013, p. 6-7).

³⁸ Ver: CARAMÉZ, Cláudia Senra. *A aprendizagem histórica de professores mediada pelas tecnologias da informação e comunicação: perspectivas da educação histórica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

significa uma fonte histórica como selecionar qual fonte ele/a poderá usar em sua aula para transformá-la em uma evidência do passado. Por outro lado, Fábio Chang de Almeida defende que:

As fontes “tradicionais” não são mais confiáveis que as fontes digitais. Um documento impresso pode ser falso. Uma fotografia antiga pode ser fraudulenta. Um depoimento oral pode modificar os fatos. É normal para os historiadores trabalhar dentro de campos de possibilidades, utilizando métodos para reduzir as chances de erro. No futuro, é possível que sejam criados mecanismos mais precisos para verificar a autenticidade das fontes digitais. Contudo, enquanto tais procedimentos não se tornarem operacionais, a habilidade e a experiência dos pesquisadores continuarão determinantes na seleção das fontes mais confiáveis (ALMEIDA, 2011, p. 21-22).

Almeida apresenta uma visão amplamente defendida entre os historiadores, qual seja a de que o ofício do historiador sempre esteve associado à busca pela autenticidade das fontes, de saber quem as produziu e com quais intenções. Ou seja, o trabalho heurístico para reconstrução de um passado possível.

Mas como fica esse procedimento sob a perspectiva da didática da Educação Histórica? Como é possível trabalhar com fontes históricas digitais? Segundo a historiadora Maren Tribukait:

Desde que os padrões da Educação Histórica permaneçam os mesmos (Demantowsky, 2015: 157-8), a tecnologia digital pode tornar as aulas de história mais emocionantes, mas seu uso não torna o aprendizado menos complicado em comparação com o estudo de textos. O questionamento cuidadoso das fontes, a análise de narrativas e representações históricas, argumentações informadas e todos os debates baseados em fatos requerem uma aplicação intelectual que dificilmente pode ser medida por padrões de eficiência e que vão além de uma compreensão instrumentalista da educação. (TRIBUKAIT, 2020, s/p. - tradução da autora).³⁹

Ou seja, as TDICE's facilitaram a acessibilidade às fontes históricas digitais através do ciberespaço, mas trabalhar com fontes históricas, na perspectiva da didática da Educação Histórica, significa romper com a tradição de tratá-las como recurso. Defende-se que, para que seja possível estimular o pensamento histórico e a reconstrução da consciência histórica, o trabalho com os conteúdos substantivos e epistemológicos precisa ocorrer por meio da heurística.

³⁹ Since the standards of history education remain the same (Demantowsky, 2015: 157–8), digital technology can make history lessons more exciting, but its use does not make learning less complicated in comparison to studying texts. The careful questioning of sources, the analysis of historical narratives and representations, informed argumentations and fact-based debates all require intellectual application that can hardly be measured by efficiency standards and that go beyond an instrumentalist understanding of education. (TRIBUKAIT, 2020).

Esse trecho buscou discutir o estatuto das fontes históricas digitais, a partir da conceituação amplamente trabalhada de fontes históricas na perspectiva de documento/monumento de Le Goff, bem como, a forma pela qual a didática da Educação Histórica tem trabalhado as fontes históricas, buscando torná-las evidências de um passado plausível (Ashby), partindo de questões do presente e abrindo possibilidades de perspectivar o futuro.

Apresentaram-se discussões que apresentam a heurística como uma forma de estímulo ao pensamento histórico, como também, da reconstrução da consciência histórica.

Significa dizer que o trabalho com as fontes históricas digitais, na perspectiva da Didática da Educação Histórica, presume relações entre o passado e o presente estimuladas pelas carências de orientação temporal e/ou da vida prática. Portanto, que a aprendizagem histórica seja processada através da problematização das fontes histórica digitais, a partir das carências apresentadas por crianças e jovens em ambientes de escolarização.

5. 3 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA PARTIR DO TRABALHO NO AVA: ANÁLISE DOS PROJETOS DE DOCÊNCIA A PARTIR DE ARTIGOS PUBLICADOS

Depois do Módulo 3, que apresentava discussões sobre a Ditadura Civil-militar no Brasil, o Módulo 4, último deste estudo, trabalhou com a construção dos Projetos de Docência⁴⁰ a partir de um roteiro construído, de forma colaborativa, entre as Professoras Cursistas e a Professora Maria Auxiliadora Schmidt. Nessa parte da pesquisa, estão as análises desses Projetos. O primeiro projeto não chegou a ser transformado em artigo, mas cinco deles foram transformados em artigos científicos e publicados pelo LAPEDUH na Revista de Educação Histórica da UFPR (REDUH), nº 22 de 2021, a partir da proposta realizada no Módulo 4, a Produção de um Projeto de Docência, e, ao final do curso, todos/as foram convidados/as a publicar um artigo sobre essa proposta.

⁴⁰ Ver p.116-117.

5. 3. 1 Projeto de Docência 1: Sufrágio feminino no Brasil

O primeiro foi chamado, pela professora-pesquisadora, de Projeto de Docência sobre o Sufrágio feminino no Brasil e a Empatia Histórica. Como introdução, a autora fez um breve relato do seu contato com a Educação Histórica, destacou sua preocupação com a reparação histórica das minorias e de onde vinham suas carências de orientação ao montar o projeto.

A formulação do projeto de docência tem como base o roteiro proposto e a perspectiva da Educação Histórica que tivemos a apresentação, leituras e discussões durante a oficina. A escolha do conceito substantivo foi o sufrágio feminino no Brasil, a motivação deve-se ao processo de eleições nos Estados Unidos (2020), no qual, vemos a importância do voto como mudança e também a relevância nesse processo do voto das minorias tais como: dos negros, dos imigrantes e das mulheres. A partir de tudo isso, é importante pensarmos sobre o sufrágio feminino no Brasil e como se deu esse processo histórico dentro das lutas por direitos e participação na vida pública das mulheres, ou seja, poder votar e fazer parte de um processo eleitoral como candidata. Depois de observar as carências dos alunos vamos usar como competência histórica (do pensamento histórico) a interpretação e a empatia histórica, pois a aprendizagem significava e reflexiva se embasa no uso de fontes históricas e na organização das narrativas demonstrando assim, a forma como que o estudante percebe o mundo e a si mesmo no mundo. E por fim, possibilitar e estimular o estudante a diferenciar valores das sociedades do passado e atuais através da ideia de alteridade levando de tal modo, a uma compreensão das representações das ações culturais. (OFEDUH, 2020).

Para primeira atividade, a autora propôs:

QUADRO 24 - Atividade do projeto de Docência Sufrágio Feminino no Brasil

- Leiam o trecho da reportagem:

As inglesas que usaram o jiu-jitsu para lutar pelo direito ao voto de Camila Ruz e Justin Parkinson - BBC News Magazine.

“Grupo de mulheres britânicas resolveu lutar pelo direito ao voto - e elas aprenderam jiu-jitsu para se defenderem das agressões que sofriam [...].

[...] Até que, incentivadas por uma diminuta – e determinada – mulher chamada Edith Garrud, aprenderam a "bater de volta". O grupo, que acabou conhecido como as suffragettes (sufragistas), protagonizou um movimento cada vez mais agressivo pelo direito ao voto feminino. Frustradas pela falta de resultados em sua campanha, recorreram à desobediência civil, a passeatas e atividades ilegais, incluindo agressões físicas e incêndios de propriedades. À medida que a guerra se aproximava, os confrontos ficavam mais violentos. As militantes eram presas e, quando faziam greve de fome, eram alimentadas à força por meio de tubos de borracha. Quando saíam em passeatas, as muitas se queixavam de ser empurradas com brutalidade e jogadas no chão.

A situação viria a piorar. No dia 18 de novembro de 1910, um grupo de 300 sufragistas se deparou com uma corrente de policiais na entrada do Parlamento britânico, em Londres. Em desvantagem numérica, foram agredidas pela polícia e por civis homens que estavam no meio da multidão. Muitas das manifestantes sofreram ferimentos graves e duas morreram. Mais de cem sufragistas foram presas”.

- Observem a foto abaixo:



- Assistir às Cenas do filme "Enola Holmes" (2020), dirigido por Harry Bradbeer. No qual Enola (Millie Bobby Brown) e Eudoria (Helena Bonham Carter) treinam luta na escola de jiu jitsu. Assim, temos uma representação da ação feminina na arte marcial.

Com base na leitura do trecho da reportagem e da fotografia, respondam:

- Você conhecia o movimento sufragista? Explique.

- No trecho acima, o que te chamou sua atenção? Descreva.

- Atualmente, qual a importância do voto na sociedade? Comente.

Disponível:

https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151102_suffragettes_jiu_jitsu_mv Acesso em: 08 de nov.2020.

Um guia das sufragettes para defesa pessoal (CRÉDITO: Mary Evans Picture Library).

FONTE: (OFEDUH, 2020).

Depois de categorizar as respostas dos estudantes, a pesquisadora identificou algumas carências de orientação temporal relacionadas à história das mulheres e seus movimentos de luta pelo direito ao voto. Vários consideraram a luta corporal travada às manifestantes como mais chamativa. Outros realizaram a relação passado e presente em relação à importância do voto. Por esses motivos, foram selecionadas as seguintes competências do pensamento histórico a serem trabalhadas: a interpretação e a empatia histórica.

A autora deu continuidade ao projeto, selecionando três referências historiográficas⁴¹, para ancorar suas discussões com os estudantes, e três fontes históricas a partir do conteúdo substantivo selecionado.

⁴¹ PRADO, Maria Ligia & FRANCO, Stella Scatena. Participação feminina no debate público brasileiro. In: *Nova História das mulheres*. Organizadoras Carlça Bassanezi Pinsky e Joana Maria Pedro. – São Paulo: Contexto, 2012.

SOIHET, Rachel. A conquista do espaço público. In: *Nova História das mulheres*. Organizadoras Carlça Bassanezi Pinsky e Joana Maria Pedro. – São Paulo: Contexto, 2012.

BESTER, Gisela Maria. *A luta sufragista feminina e a conquista do voto pelas mulheres brasileiras: aspectos históricos de uma caminhada*. Argumenta Journal Law, Jacarezinho – PR, Brasil, n. 25.

FIGURA 2 - Artigo publicado na Revista da Semana

[Origem: Hemeroteca Digital Brasileira; disponível em <http://hemerotecadigital.bn.br>]

Revista da semana



ARTAS DE MULHER

De uma distincta senhorinha patriciã, licenciada «s. S.» no Sorbonne, filha de um illustre scientista, e que actualmente trabalha no n-ssso mais glorioso instituto scientifico, recebi a carta que transcrevo e que considero uma das mais preciosas e dadas com que a generosidade das minhas patricias me tem estimulado no obscuro trabalho desta pagina de colaboração da «Revista da Semana». A minha modesta cultura sente-se immercedidamente engrandecida pelas palavras de louvor desta brasileira que é a mais perfeita representante, entre nós, da «nova mulher». Reservo-me para responder depois ás considerações desta nobre carta, onde se afirma o elevado espirito de Bertha.

«Ha já muito tempo que sigo as suas cartas, publicadas na «Revista da Semana», com o maior interesse. A ultima, do dia 14, causou-me grande prazer. Desde que soube da nova posição eleitoral e electiva das inglesas, estive muito curiosa de saber se a senhora teria a coragem de escrever o que escreveu. Se não o tivesse feito, tinha a intenção de pedir-lhe que publicasse algumas linhas minhas sobre o assumpto. Felizmente a senhora o fez e infinitamente melhor do que eu o teria feito. Estou completamente de accordo com as suas idéas e a felicidade e agradeço de todo o coração.

Sou brasileira e durante os ultimos sete annos estive estudando na Europa. Foi com muita pena que observei no meu regresso o que a senhora diz sobre a falta de reverencia e respeito para com a mulher, que se observa em nossa capital. O tratamento da mulher em publico é penoso para ella e não contribue muito para honrar os nossos patricios. Nos meios cultivos e para com a mulher de sua familia ou de suas relações, ha, naturalmente, mais respeito; mas é superficial e mal esconde a tolerancia e a indulgencia, como se se tratasse de uma creança mimada. Nesse ponto, apesar do magnifico esforço de progresso realizado nos ultimos annos, achamo-nos muito atrasados comparados ás raças que

hoje dominam o mundo, e á França nova e regenerada, que esta terrivel guerra deu á luz.

Sem duvida, a maior parte da responsabilidade deste estado lastimavel, cabe aos homens, em cujas mãos a legislação, a politica, todas as instituições publicas repousem. Mas nós tambem somos um pouco culpadas. A senhora cita as palavras de um dos maiores dos nossos contemporaneos, o presidente Wilson, sobre as mulheres norte-americanas: «ellas se mostraram em nada differentes de nós em todos os ramos do trabalho pratico que exerceram em beneficio proprio ou do paiz». Essas palavras deviam servir-nos de guia, pois revelam o segredo ao qual as mulheres, hoje emancipadas, devem a sua equiparação com o homem. Estive na Europa durante a guerra, passei na Inglaterra e na França os dias tragicos que precederam a victoria. O esforço das mulheres foi admiravel, foi heroico. Algumas, com o coração despedaçado pela morte de um filho, de um esposo, de um pae ou de um irmão, todas com a alma cheia de anciedade e de horror, com a maior simplicidade e coragem tomaram os logares dos soldados, desempenharam os mais pesados trabalhos dos ausentes. A essas tarefas, até agora ignoradas ou julgadas impossiveis para a mulher, ella trouxe uma intelligencia viva e uma energia indomavel. E o que todos os argumentos sociais e politicos não puderam fazer, esse exemplo heroico de abnegação e força de vontade o conseguiu. Hoje colhem ellas o fructo da sua dedicação. Nós, felizmente para nosso paiz e para nós proprias, não fomos chamadas a dar as mesmas provas. Mas assim mesmo sentimos que somos dignas de occupar a mesma posição. Como, porem, obtel-a? Não devemos resignar-nos a ser as unicas subalternas num mundo ao qual a liberdade sorri. Devemos tornar-nos dignas da posição que ambicionamos e dar provas do nosso valor para merecel-a. E' certo que muito, que quasi tudo, no estado actual, depende do homem. Mas uma das maiores forças de emancipação e de progresso está em nosso poder: a educação da mulher e do homem.

Della, para que seja intellectualmente igual e para que sua vontade se discipline. Delle, para que se acostume a pensar que a mulher não é um brinquedo para o distrahir; para que, olhando sua esposa, suas irmãs e lembrando-se de sua mãe, compreenda e se compenetre da dignidade da mulher. Para conseguirmos esse resultado, para mostrarmos a nossa equivalencia, um esforço individual e collectivo é necessario. A demonstração pratica tem um valor infinitamente superior a qualquer outra, é a unica que convence. A senhora tem dado o n elhor exemplo, mostrando em suas cartas que o espirito feminino pode elevar-se á altura dos problemas geraes, comprehender idéas novas e exprimi-las com elegancia e claresa. D. Maria José, conquistando o primeiro logar em um concurso, tambem contribuiu grandemente para o exito da nossa causa. Finalmente, todas as professoras normalistas e outras, ás quaes a nação confia a educação de seus filhos, mostram que em nosso paiz tamt em ha mulheres de grande valor. Foram esses tão excellentes exemplos que me incitaram a escrever esta carta e propor-lhe canalisar todos esses esforços isolados, para que seu conjuncto chegue a ser uma demonstração. Para esse fim venho propor-lhe fazer um ensaio de fundição de uma liga de mulheres brasileiras. Não proponho uma associação de «suffragettes» para quebrarem as vidraças da Avenida, mas uma sociedade de brasileiras que comprehendessem que a mulher não deve viver parasitariamente do seu sexo, aproveitando os instinctos animaes do homem, mas que deve ser util, instruir-se e a seus filhos, e tornar-se capaz de cumprir os deveres politicos que o futuro não pode deixar de repartir com ella. Assim deixariam de occupar sua posição social tão humilhante para ellas como nefasta para os homens, e deixariam de ser um dos pesados élos que atam o nosso paiz ao passado, para se tornarem instrumentos preciosos ao progresso do Brasil.

BERTHA.

FONTE: Museu Bertha Lutz⁴².⁴² Disponível: <http://lhs.unb.br/bertha/?p=1053>. Disponível em: 08 nov. 2020.

QUADRO 25 – 1ª Atividade sobre Fonte Histórica

Fonte 1 – Interpretação Histórica
<p>Bertha Lutz e Cartas de Mulher - artigo publicado na “Revista da Semana”, em 1919.</p> <p>A partir da Fonte 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifique as palavras cujo o significado pareça difícil, ou seja, desconhecido para você. <p>Depois, pesquise o significado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qual é a temática apresentada pelo documento histórico? - O documento trata-se de uma _____. - Esse documento foi escrito por quem? E destinado a qual público? - Sobre qual período o documento fala? - Estabeleça relações entre o conteúdo aprendido nas aulas, do texto e seus conhecimentos históricos.

FONTE: (OFEDUH, 2020).

A proposta de análise acima mostra a intencionalidade da professora cursista, não só com relação à interpretação histórica da fonte, através da problematização da mesma, como também uma preocupação com relação à reconstrução da consciência histórica de seus estudantes, ao estabelecer um manejo metódico da fonte apresentada e das seguintes, buscando sanar as carências de orientação temporal dos estudantes.

QUADRO 26 - 2ª Atividade sobre Fonte Histórica

Fonte 2 – Empatia Histórica
<p>Trecho do primeiro discurso de Kamala Harris como vice-presidente dos EUA.</p>
<p>O congressista John Lewis, antes de falecer, escreveu: 'A democracia não é um estado. É uma ação'.</p> <p>E o que ele quis dizer é que a democracia dos Estados Unidos não é garantida. Ela é tão forte quanto nossa vontade de lutar por ela, de protegê-la e nunca tomá-la como garantida. E proteger nossa democracia exige luta e sacrifício, mas há alegria nisso. E há progresso, porque nós, o povo, temos o poder para construir um futuro melhor.</p> <p>[...] ela faz vários agradecimentos</p> <p>E à mulher mais responsável pela minha presença aqui hoje, minha mãe, Shyamala Gopalan Harris, que está sempre em nossos corações. Quando ela veio da Índia para cá com 19 anos, talvez ela não tenha imaginado esse momento. Mas ela acreditava profundamente em um país onde um momento como este é possível.</p> <p>Então, estou pensando nela e nas gerações de mulheres negras, mulheres asiáticas, brancas, latinas e nativas americanas ao longo da história de nossa nação que</p>

pavimentaram o caminho para este momento esta noite.

Mulheres que lutaram e se sacrificaram tanto pela igualdade, liberdade e justiça para todos, incluindo as mulheres negras, que muitas vezes são esquecidas, mas que tantas vezes provam que são a espinha dorsal de nossa democracia.

Todas as mulheres que trabalharam para garantir e proteger o direito ao voto por mais de um século: 100 anos atrás com a 19ª Emenda, 55 anos atrás com a Lei de Direitos de Voto e agora, em 2020, com uma nova geração de mulheres em nosso país que votaram e continuaram a lutar por seu direito fundamental de votar e ser ouvido.

[...] Eu posso ser a primeira mulher neste cargo, mas não serei a última.

Disponível: <https://ultimosegundo.ig.com.br/mundo/2020-11-08/leia-o-primeiro-discurso-de-kamala-harris-como-vice-presidente-dos-eua.html>

Acesso em: 17 nov. 2020.

A partir da Fonte 2:

- Relacionem o conteúdo dessa fonte com o contexto em que ela foi produzida.
- Qual sua opinião acerca do conteúdo deste documento? Explique.

FONTE: (OFEDUH, 2020).

A proposição de trabalho com essa fonte indica a intencionalidade da professora cursista de estabelecer relações com o presente, relacionando-a com a vida prática dos estudantes, reforçando que, na direção da formação da consciência histórica, toda aprendizagem está organizada a partir da vida prática.

Por último, a professora propôs uma metacognição no seguinte formato:

QUADRO 27 - 3ª Atividade sobre Fonte Histórica

- Produza uma linha do tempo (folha de sulfite) sobre o voto feminino no Brasil com base nos documentos e daquilo que foi estudado. Dívida em dois momentos: uma para as ideias do texto e outra para seus conhecimentos e suas opiniões.
 - Colocar data, imagens ou desenho da sua autoria e sua descrição textual acerca do tema.
- Por fim, fazer uma exposição dos trabalhos.

FONTE: (OFEDUH, 2020).

Esse primeiro projeto de docência carrega uma série de elementos que estabelecem relações entre duas diferentes dimensões da Cibercultura Histórica, a categoria de articulação entre a dimensão estética e moral, uma vez que apela para

a estética e relaciona-se com a dimensão moral ao conduzir sua relação experiencial com o critério de sentido da responsabilidade histórica (a temática dos direitos das mulheres), como também evidencia a consciência histórica dialógica⁴³ da autora, que, segundo Schmidt, pressupõe que: “As questões estão relacionadas ao horizonte social dos sujeitos, gerando contrapontos e consensos, com a finalidade de analisar e superar situações de dominação e de gerar possibilidades de emancipação” (SCHMIDT, 2020).

A leitura desse projeto de docência sustenta que questões cujas origens se deem no âmbito social do sujeito, quando trabalhadas em rigorização metódica, podem suscitar contraposições e posições que, de forma dialógica, podem contribuir com a suplantação da dominação e, portanto, com a liberdade humana.

Além disso, esse projeto de docência demonstra que o trabalho colaborativo realizado na OFEDUH foi capaz de construir o que Rösen qualifica como cultura científica, enquanto locus de formação, na qual: “Cultura significa cultivo, e a cultura científica, como locus de formação, significa cultivo das atitudes constitutivas da própria ciência: mentais e intelectuais, metódicas e conceituais com suas pretensões de verdade (RÜSEN, 2022, p. 83).

Desse trecho em diante, apresenta-se a análise de três artigos científicos publicados pelos cursistas na REDUH (Revista de Educação Histórica – LAPEDUH - UFPR), nº 22 de 2021, a partir da proposta realizada no Módulo 4.

5. 3. 2 Projeto de Docência 2: Comunicação humana ao longo do tempo

O primeiro artigo, com duas autoras, fundamenta-se no campo da Educação Histórica e inicia a sua proposta a partir da seleção do conceito substantivo (LEE, 2001): “A comunicação humana e os meios de comunicação utilizados ao longo do tempo”. Justifica a seleção do conceito e propõe a utilização da metodologia da “Aula Histórica” (SCHMIDT, 2020),

⁴³ A consciência histórica dialógica é um conceito que está sendo cunhado pela pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt, construído ao longo de anos de pesquisa junto a professores de História, cotejando com o arcabouço teórico russeniano.

[...] na qual propomos tarefas que permitam aos alunos compreenderem como a humanidade conseguiu se comunicar ao longo da História. Acreditamos que, por meio da observação e interpretação de fontes, da análise feita a partir delas, dos questionamentos propostos e da construção de narrativas, eles poderão compreender o papel da comunicação nas relações humanas e atentarem para a evolução/mudanças dos meios de comunicação como resultando de transformações sociais, culturais e econômicas mais amplas. Além da aprendizagem desses conceitos substantivos, a atividade também busca trabalhar os conceitos epistemológicos (SCHMIDT, 2019) mudanças e permanências, relação passado/presente e interpretação de fontes e evidências, objetivando o desenvolvimento das competências do pensamento histórico. (REDUH, 2021, p. 13).

As autoras dividiram o Projeto de Docência em oito momentos, nos quais descreveram as atividades propostas, demonstraram as fontes que seriam trabalhadas e o que esperavam como possíveis respostas por parte dos estudantes do Primeiro Ano do Ensino Médio.

QUADRO 28 - 1º Momento do Projeto de Docência Comunicação humana ao longo do tempo

Objetivo: Identificar as carências de orientação e interesse dos alunos pelo estudo da temática.

Procedimento: Solicitar aos alunos que respondam as seguintes questões: O que você entende por comunicação?

1. Alguma vez você já pensou sobre a importância da comunicação para humanidade? Se já, o que pensou?
2. Será que sempre nos comunicamos da mesma forma que hoje? Justifique.
3. Observe as imagens:



Imagem 1

Extraída de: <https://incrivelhistoria.com.br/pombo-correio-mensageiros/>



Imagem 2 - Arquivo pessoal de uma das autoras



Imagem 3

Extraída de: <http://www.origines.com.br/blog/como-pesquisar-antepassados-jornais-antigos/>

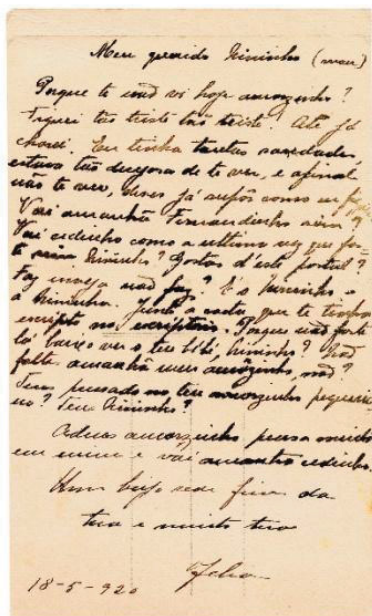


Imagem 4

Extraído de: <https://editoracapivara.com.br/cartas-de-amor-fernando-pessoa/>

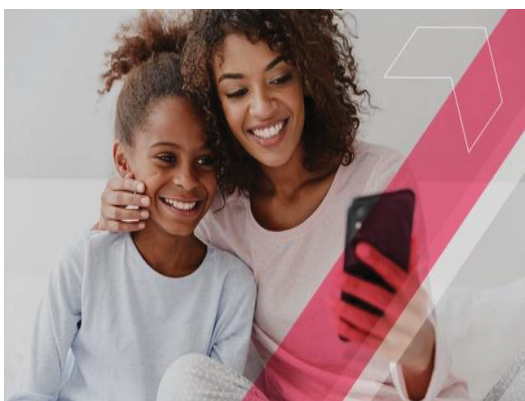
Nessa etapa, as autoras propuseram o levantamento das carências dos/as estudantes a partir da problematização das fontes, tentando mobilizar a consciência histórica que eles/as possuem sobre a temática e, dessa maneira, possam demonstrar as carências que possuem, através da análise das respostas. Essa análise foi realizada no 2º Momento.

No 3º Momento, elas retomaram o trabalho com fontes históricas digitais, na perspectiva da cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009), estabelecendo um diálogo sobre a relevância meios de comunicação para as sociedades humanas.

QUADRO 29 - 3º Momento do Projeto de Docência Comunicação humana ao longo do tempo

Objetivo: Levar os alunos a compreenderem a importância dos meios de comunicação para as sociedades humanas.

Solicitar aos alunos que observem as imagens e respondam as questões propostas:



Extraído de: <https://i0.wp.com/escolaseponenciais.com.br/wp-content/uploads/2020/04/comunicacao-enfrentamento-da-pandemia.jpg?fit=800%2C533&ssl=1>



Extraído de: https://www.roberthalf.com.br/sites/roberthalf.com.br/files/styles/full_width_content_image_1x_small_480/public/202104/Como%20a%20pandemia%20mudou%20a%20nossa%20rela%C3%A7%C3%A3o%20com%20o%20trabalho.jpeg?itok=E-XwZLlu



Extraído de: <https://medium.com/@dudamonteiro/nesse-texto-iremos-narrar-a-evolu%C3%A7%C3%A3o-da-comunica%C3%A7%C3%A3o-humana-desde-os-prim%C3%B3rdios-at%C3%A9-os-dias-atuais-91cd52510d8>



Extraído de: <https://doutormultas.com.br/sinais-transito-conhecer/>



Extraído de: <https://www.dicionariopopular.com/significado-dos-emojicons-emojis/>

- A) Descreva o que você vê em cada imagem.
- B) Coloque uma legenda para cada imagem.
- C) Observando todas as imagens juntas, qual título você daria a elas?
- D) O que mais lhe chamou atenção nas imagens? Por quê?
- E) Você se identifica com alguma delas? Qual? Por quê?
- F) Qual contexto (momento) histórico você acha que cada um dos meios de comunicação nelas retratados representa?
- G) Como você acha que esses meios de comunicação afetam/interferem nas relações humanas?

FONTE: (OFEDUH, 2020).

A atividade explora a ideia de passado dos estudantes e funciona, mais uma vez, para identificar carências de orientação temporal dos estudantes, no entanto, o objetivo estabelecido pelas autoras seria uma tentativa de estabelecer uma relação de experiência diacrônica com as fontes. Conferindo à

aprendizagem histórica a possibilidade de se estabelecer com o passado uma experiência quantitativa, sem uma visão linear. Nesse contexto cognitivo, o que liga esses passados é uma temática oriunda de uma carência de orientação na vida prática, em que não interessa mais a sucessão dos conhecimentos. (CARAMEZ, 2014, p. 92).

As autoras prosseguem com seu projeto de docência, trabalhando com outros tipos de fonte (secundárias) até o 8º Momento, quando propõem a realização da avaliação das narrativas solicitadas no 7º Momento, por meio da seguinte metacognição:

QUADRO 30 - 8º Momento do Projeto de Docência Comunicação humana ao longo do tempo

Elaborem uma narrativa contando um pouco da história da comunicação. Essa narrativa deverá ser apresentada por meio de vídeos ou história em quadrinhos produzidos por eles, na qual sejam destacados os seguintes elementos:

- a) O que levou às mudanças/avanços nos meios de comunicação.
- b) Como eles interferem nas relações humanas

FONTE: (OFEDUH, 2020).

Aqui mostra-se a intencionalidade das autoras em promover experiências de aprendizagem que mobilizem o passado, reconstruindo a consciência histórica dos estudantes. Fato é que, a proposta apresentada por elas não havia sido aplicada quando da publicação do artigo, o que limitou as considerações das pesquisadoras em relação à aprendizagem histórica dos estudantes.

Por outro lado, mostrou, para esta pesquisa, que o contato com o arcabouço teórico da Educação Histórica pode proporcionar uma ruptura com as formas tradicionais de ensino, porque foca na aprendizagem histórica, a partir das carências de orientação dos estudantes, e propõe, a todo momento, formas dialógicas de aprendizagem, atribuindo sentido à aprendizagem dos sujeitos envolvidos e corroborando com a Didática da Reconstitutivista da Histórica.

5. 3. 3 Projeto de Docência 3: Escravidão Africana no Brasil

O segundo artigo aborda a temática da escravidão no Brasil. Ele foi elaborado por um professor-pesquisador cearense, para o qual:

Esta sequência didática tem como objetivo geral levar o aluno a compreender-se como um sujeito histórico, ativo e capaz de avaliar as mudanças e permanências históricas, relacionando o passado escravocrata do país com o presente, assim como influenciar na construção de uma consciência e pensamento histórico que preze pelo combate às desigualdades sociais e raciais no Brasil. É nesse ínterim que a Educação Histórica aparece como um significativo novo campo de investigação histórica a ser utilizado em sala de aula. As ideias de Jörn Rüsen (2001) influenciaram na mudança de paradigmas para a interpretação da chamada *consciência histórica* que, segundo o mesmo, é uma nova compreensão da ciência da história moldando e conferindo identidade às práticas de ensino em sala de aula. (REDUH, 2021, p. 26).

O autor continua sua justificativa acrescentando a importância da heurística para se estabelecer uma relação de experiência com o passado e, dessa forma, para que os sujeitos construam e reconstruam uma consciência histórica mais humanizada. Dizendo:

O trabalho com fontes se mostra imprescindível, pois, a partir delas, os estudantes fazem uma aproximação com o cotidiano, relacionam presente e passado, constroem críticas aos documentos históricos e análises, além de possibilitar ao professor material para analisar as competências e as necessidades formativas de seus alunos. Portanto, a perspectiva principal é fazer com que os alunos desenvolvam competências históricas que dialoguem diretamente com o que podemos afirmar de *consciência histórica*, uma compreensão dos fatos históricos além da simples acumulação de conhecimento, mas onde os indivíduos desenvolvam habilidades para conviver e construir uma sociedade mais humana e ética. [...] Sempre acreditando na possibilidade da construção do conhecimento como um diálogo constante entre prática e teoria envolvendo professores e alunos, pesquisa e ensino. (REDUH, 2021, p. 27).

O autor selecionou uma turma do 2º ano do Ensino Médio, pois fazem parte do currículo deste ano da Educação Básica os seguintes conteúdos: Brasil Colônia e Império. A implementação do projeto de docência seria de aproximadamente seis aulas de duração, para trabalhar o conteúdo substantivo à Escravidão Africana no Brasil, organizado da seguinte maneira:

QUADRO 31 - 1ª Atividade do Projeto de Docência Escravidão Africana no Brasil

Atividade 1: Anúncio de fuga	
<p style="text-align: center;">Escravo fugido</p> <p>Fugirão da caza do abaixo assignado às 9 horas da noite do dia 7 do corrente seus escravos : Rufino de 25 annos de idade; caboclo amulatado, cabellos corridos, estatura regular, grosso e reforçado, olhos e sobrançellas regulares e tem a cara cheia de panos ou sardas e sem barba, conta ter deixado um filho na Uruburetama ; foi do Sr. Francisco de Souza Ferreira da Imperatriz :</p> <p>Thomaz, de 20 annos de idade, pardo, cabellos e olhos pretos, nariz grosso, boca e altura regular, cheio do corpo, e não tem barba ; foi do Sr. José Joaquim Rodrigues tambem da Imperatriz.</p> <p>Ambos forão vendidos n'esta cidade pelo Sr. capitão Francisco Manoel Alves.</p> <p>Levarão camizas e cerolas brancas e chapéos de palha.</p> <p>Quem os pegar será bem recompensado.</p> <p>Fortaleza, 8 de Julho de 1874.</p> <p style="text-align: center;">Arcadio d'Almeida Fortuna.</p>	<p>Após a leitura deste anúncio, responda:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem são os personagens citados? - Como esses escravos são descritos? - Mesmo com a abolição da escravatura no Brasil ocorrida no dia 13 de maio de 1888 é possível encontrarmos vestígios da escravidão atualmente? - De que forma?
<p>Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=709506&Pesq=%22escravo%20fugido%22%20%22rufino%22%20%22imperatriz%22&pagfis=10519. Acesso em: 15 nov. 2019.</p>	

FONTE: (REDUH, 2021, p. 27).

QUADRO 32 - 2ª atividade do Projeto de Docência Escravidão Africana no Brasil

Atividade 2: Documentário Ecos da Escravidão: Caminhos da Reportagem
<p>Em continuação, ainda buscando estimular a <i>Interpretação Histórica</i> nos alunos, se sugere que o professor exiba o seguinte documentário: Ecos da Escravidão: Caminhos da Reportagem, 2015.</p> <p>Direção: Débora Brito e Flávia Lima. Youtube.</p> <p>Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xR549adx5Go</p> <p>Acesso em 16 nov. 2019.</p>
<p>Depois sugere as seguintes questões:</p> <p>1) Qual a principal temática do documentário?</p>

- 2) Quais os principais locais citados?
- 3) Qual o período retratado?
- 4) Quais as principais funções executadas pelos escravos citados no documentário?
- 5) Quem são as pessoas entrevistadas?
- 6) É possível ver contradições ou incoerências nas entrevistas das pessoas? Justifique.
- 7) Quais as principais formas de resistência escrava citadas?
- 8) Quais os documentos ou vestígios mostrados?
- 9) Como a abolição da escravidão é retratada no vídeo?
- 10) Como as medidas afirmativas são mostradas e como elas se relacionam com a escravidão?
- 11) É possível ver contradições com o que você aprendeu anteriormente sobre o assunto? Justifique.

FONTE: (REDUH – LAPEDUH, nº 22, janeiro – junho, 2021, p. 30.).

Ao selecionar a fonte de um anúncio sobre a escravidão, o professor faz o uso da *Web* de forma intencional, porque era a forma pela qual ele queria que o estudante tivesse contato com o passado.

O autor propõe a terceira atividade com a finalidade de trabalhar o conceito epistemológico da empatia histórica, selecionando um trecho da “Lei de cotas”. Identifica-se aqui uma tentativa de explicar o presente a partir do passado, apresentando aos/às estudantes uma fonte recente fruto da luta do Movimento Negro no Brasil e dialogando com a fonte anterior. Este movimento demanda uma relação com a vida prática dos/as estudantes e do próprio professor.

QUADRO 33 - 3ª atividade do Projeto de Docência A escravidão Africana no Brasil

Atividade 3: “Lei de cotas”
Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2012).
E questiona: 1) O contexto em que foram produzidas as leis e quais as motivações para isso? 2) É possível relacionar a 1ª lei com a 2ª lei? De qual forma? Justifique.

3) A 2ª lei é importante por ter uma narrativa voltada às transformações ocorridas com a população escrava africana ao longo dos séculos, desde o período de exploração do trabalho escravo até as políticas de reparação histórica no contexto atual. Comente.

FONTE: (REDUH – LAPEDUH, nº 22, janeiro – junho, 2021, p. 32.).

Na próxima atividade, o pesquisador sugere um trabalho que acredita que mobilizará a criticidade histórica:

QUADRO 34 - 4ª atividade do Projeto de Docência Escravidão Africana no Brasil

Atividade 4: A PEC das Domésticas - Possíveis Interpretações

Observe as notícias e charges e depois responda:




PEC (Proposta de Emenda Constitucional) das domésticas é vista como a Lei Áurea moderna

Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/pec-das-domesticas-e-vista-como-lei-aurea-moderna/>

Acesso em: 02 dez.2019.

<p>PEC DAS DOMÉSTICAS</p> 	<p>Charge de Silvano (Fonte 6) retirada do site de notícias “Correio de Gravataí” criada em 2015 também sobre a PEC das Domésticas.</p> <p>Disponível em: https://correiogravatai.com.br/amp/2015/06/noticias/regiao/170912-pec-das-domesticas-e-massacre-da-serra-eletrica-nas-charge-desta-quinta.html Acesso em: 02 dez. 2019.</p>
<p>Sugerem-se as seguintes questões para os grupos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) As temáticas representadas nas fontes e os contextos em que foram produzidas. 2) A relevância das fontes para a temática e se elas apresentam a mesma opinião. 3) Compreendendo as polêmicas acerca da temática e levantando os prós e contras, como o grupo se posiciona sobre o assunto. 	

FONTE: (REDUH – LAPEDUH, nº 22, janeiro – junho, 2021, p. 33-34).

Este momento da proposta apresenta mais uma relação entre o presente e o passado, tornando-o vivo através da problematização das fontes. Uma demonstração da intencionalidade do autor em reconstruir a consciência histórica dos/as estudantes, mas partindo exclusivamente da carência de orientação do próprio professor e sua relação com a vida prática, pois não foi possível identificar o levantamento da carência dos/as estudantes.

QUADRO 35 - A metacognição do projeto de Docência Escravidão Africana no Brasil

<p>Atividade 5 - Socialização Final</p>
<p>[...] Primeiramente deve-se dividir a turma em pequenos grupos para discutirem a respeito dos seguintes questionamentos:</p> <p>As chamadas “Ações Afirmativas” do documentário “Ecos da Escravidão” e a “PEC das Domésticas” tentam promover reparações sobre as violações dos direitos humanos no Brasil.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em sua opinião, essas ações conseguiram atingir este objetivo? - E de que forma ainda podemos melhorar a situação dos afrodescendentes no Brasil? <p>Pode ser sugerido aos estudantes expressarem o que aprenderam usando diferentes narrativas, como história em quadrinhos, elaboração de textos, pinturas, teatros, produção de</p>

vídeos e tudo que a criatividade permitir.

FONTE: (REDUH – LAPEDUH, nº 22, janeiro – junho, 2021, p. 34).

Nas considerações finais, o autor faz três observações muito relevantes:

O ensino de História nas escolas de Educação Básica (fundamental e médio) vem sofrendo muitas dificuldades, assim como em outras disciplinas. Sofre com a falta de tempo adequado de planejamento dos professores, ou então com a falta de material didático adequado, dentre muitos outros desafios que não foram mencionados neste artigo. Nesse sentido, o professor de História tem como grande desafio despertar nos alunos a percepção dos acontecimentos históricos à luz do cotidiano, inclusive tendo o auxílio da Educação Histórica. Esta aponta como caminho necessário à construção do pensamento histórico a partir da apreensão de competências capazes de construir o conhecimento da História de forma adequada. Por isso o destaque que faço com do trabalho com fontes, pois estas têm a possibilidade de aproximar os alunos do seu dia a dia, assim como estimula a curiosidade acerca daquilo que está a sua volta, ultrapassando a ideia de que a História se resume a simples “acumulação de conhecimento”. Portanto trabalhar em sala de aula temas que sejam sensíveis a partir de competências como empatia, criticidade e interpretação são mais do que importantes são necessários e visam criar uma sociedade que preze pelo respeito à diferença e aos direitos humanos de todos os seus cidadãos. (REDUH – LAPEDUH, 2021, p. 34).

As considerações finais do autor apresentam o seu conhecimento sobre conceitos importantes para a Educação Histórica, mas, por outro lado, verifica-se que não houve a implementação do Projeto de Docência. A intencionalidade do professor fica evidente na seleção e na sequência de apresentação das fontes, contudo não utilizou toda a matriz da Aula Histórica que pressupõe que a atribuição de significado à aprendizagem ocorre a partir das carências de orientação temporal dos estudantes.

Seria acertado dizer que o professor está no processo de compreensão da proposta da Didática Reconstrutivista da História, mas que o mesmo identificou as possibilidades da reconstrução do passado a partir das suas relações com o presente e da sua vida prática, na qual reside uma consciência histórica crítica do passado de escravização de seres humanos no Brasil.

5. 3. 4 Projeto de Docência 4: Revolução Industrial

O último artigo a ser analisado é de uma autora que selecionou o conceito substantivo Revolução Industrial para desenvolver em seu projeto de docência, optando pela matriz da Aula Histórica (SCHMIDT) para seu o desenvolvimento em uma turma de oitavo ano. O grande diferencial aqui é que a autora não só aplicou seu projeto, como o fez através da plataforma *GoogleMeet*.

A pesquisadora relata que as questões socioeconômicas da maioria dos/as estudantes impediram a sua participação, reduzindo o número de participantes para apenas oito.

Para realização do levantamento das carências de orientação temporal dos/as estudantes, a professora-pesquisadora formulou uma atividade com duas fontes digitais, que apresentavam imagens de uma máquina de costura manual e de um tear manual, relativos ao conceito substantivo da Revolução Industrial. Depois de apresentá-las aos/às estudantes, questionou:

Você conhece os artefatos históricos apresentados como fonte 1 e fonte 2? Como você imagina que era a vida das pessoas que trabalhavam com esse objeto? (REDUH – LAPEDUH, 2021, p. 52).

Após a análise das protonarrativas dos/as estudantes, construiu-se o quadro abaixo:

QUADRO 36 - Categorização das protonarrativas

Narrativas	Ocorrências	Categorias
Rosa ¹² : “Mulheres ou homens que provavelmente trabalhavam com um serviço bastante procurado.”	5	Compreensão fragmentada do passado.
Orquídea : “Pessoas humildes que ganhavam a vida costurando”.		
Lírio : “Era mais cansativo.”		
Cravo : “A vida era mais fácil com modernidade.”		
Hortênsia : “Uma certa facilidade, por ser um pouco mais atual.”	2	Compreensão restrita do passado.
Margarida : “Acho que era bem mais difícil, pois o trabalho era manual, e hoje está tudo mais fácil, pois temos a tecnologia.”		
Girassol : “Imagino que era um pouco mais difícil. Com a modernidade acho que ficou mais fácil trabalhar com estes objetos.”	1	Compreensão global do passado.
Violeta : “Com a máquina de costura manual, as pessoas tiveram mais facilidades no trabalho, pois antes desse objeto ser criado as costuras eram feitas a mão com o auxílio de agulhas. E muitas pessoas obtinham seu sustento por meio desse trabalho.”		

FONTE: (REDUH – LAPEDUH, nº 22, janeiro – junho, 2021, p. 52).

Assim, ao analisar o quadro acima, a autora conclui que:

Daí verificarmos que a categoria *compreensão fragmentada do passado*, citada 5 vezes num universo de 8 narrativas, diz muito sobre as ideias históricas que alunos apresentam e suas carências em relação à Revolução Industrial. E ainda, o que eles, em seu percurso escolar, aprenderam sobre este conceito substantivo e as ideias epistemológicas que o envolvem para o desenvolvimento significativo de sua aprendizagem histórica. (REDUH – LAPEDUH, 2021, p. 52).

A problematização das fontes apresentadas aos/às estudantes trabalhou intencionalmente as relações de trabalho no período de implementação da maquinofatura, durante a primeira Revolução Industrial, relacionando-as com o cotidiano dos trabalhadores daquele período. A análise das narrativas, realizada pela autora, identificou uma compreensão fragmentada do passado que, provavelmente, tenha sido expressada porque os/às estudantes se restringiram às fontes apresentadas naquele momento. Diante disso, selecionou-se uma secundária, fonte 3 - trecho (de uma dissertação) intitulado “Industrialização”, que foi disponibilizado aos alunos de forma adaptada para trabalhar o conceito de evidência histórica, com a ajuda de questões reflexivas não disponibilizadas pela autora.

Além do uso da fonte anterior, foi pedido aos/às estudantes que assistissem ao filme *Tempos Modernos* (1936), Fonte 4, para promover uma relação de experiência com o passado na tentativa de se trabalhar o conceito epistemológico da empatia histórica, através da seguinte problematização: “Se você fosse funcionário na mesma fábrica que Chaplin o que você faria para melhorar as condições de trabalho daquela época?” Ou seja, a autora muda para outro período da Revolução Industrial, a fim de discutir outras relações de trabalho. Aqui, os/as estudantes se depararam com um arco temporal diacrônico, no qual o que une a relação com o passado é a temática da relação de trabalho durante a Revolução Industrial, talvez fosse melhor dizer “Revoluções Industriais”.

QUADRO 37 - Fonte 3

A industrialização

Com início na Inglaterra na segunda metade do século XVIII, a Revolução Industrial foi a mola propulsora do modelo capitalista e encerrou a era do feudalismo instaurando o domínio do

capital mercantil. A sociedade se transformou pela substituição das ferramentas pelas máquinas, da energia humana pela energia motriz e do modo de produção doméstico pelo sistema fabril num processo de constante desenvolvimento tecnológico. A evolução da indústria têxtil foi uma das maiores marcas da Revolução Industrial. Embora existissem teares manuais que produziam tecidos artesanalmente desde o século XIV, a fabricação de tecidos se manteve até o fim do século XVIII, exercida em empresas familiares constituídas por fiandeiras e tecelões qualificados (PEZZOLO, 2013). Com um processo demorado e muito fragmentado, ela teve em poucos anos um absurdo aumento de produtividade com a invenção de novas máquinas e ferramentas como as de John Kay em 1733 e Edmund Cartwright em 1785 com o seu tear mecânico. Importante deixar clara a imensa diferença entre a indústria têxtil que emergiu na Inglaterra, que nesse caso basicamente era a indústria de tecelagem, encarregada de produzir os tecidos, e a indústria de confecção do vestuário, nessa época inexistente. A confecção de vestuário ainda acontecia em pequenas oficinas e tinha caráter muito artesanal, visto que não existia a máquina de costura. A máquina de costura, ferramenta que revolucionou a industrialização de roupas, apareceu pela primeira vez em 1790, criada para elaboração de trabalhos de couro, seguida de outra criada para confecção de chapéus em 1814. Em 1830 na França, surge a primeira patente de máquina de costura, por um alfaiate que em 1841 teve a sua oficina destruída pelos funcionários (BRAGA, 2005). Os trabalhadores, revoltados com as novas máquinas da indústria, viam ameaçados seus postos de trabalho, com a criação desses primeiros inventos. O trabalhador passa a ser uma peça dentro do processo produtivo, e a máquina passa a assumir o principal papel dentro da produção. Se antes eram reconhecidas e medidas as capacidades do trabalhador em executar determinada função, a partir da mecanização do processo produtivo é a máquina que assume o papel de “virtuosidade” que pertencia ao trabalhador-artesão (KUENZER, 2009).

BORDIN, Évelin Zanelato. *Ofício costureira: um estudo sobre educação e as posições ocupadas no mercado de trabalho da confecção de vestuário na região metropolitana de Porto Alegre*, 2019.

Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/193385/001091637>.

Acesso em: 7 fev.2021.

FONTE: (REDUH – LAPEDUH, nº 22, janeiro – junho, 2021, p. 52).

A problematização do filme *Tempos Modernos*⁴⁴ demonstrou o esforço da autora em trabalhar, nas aulas, com fontes históricas e que, logo em seguida, ela identificou o conceito epistemológico de empatia histórica nas narrativas dos jovens. Estas deram origem ao quadro a seguir:

⁴⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3tL3E5fIZis>. Acesso em: 21 nov. 2021.

QUADRO 38 - Categorização da empatia

Narrativas	Ocorrências	Categorias
Lírio: “Dividiria os trabalhos entre as máquinas e os trabalhadores.”	2	Compreensão fragmentada do passado.
Rosa: “Eu, como um funcionário, não faria nada, pois nada conseguiria.”		
Cravo: “Primeiro lutar pelos meus direitos perante a sociedade fabril, tais como: redução da carga horária, melhores condições de trabalho, respeito a horários de alimentação e principalmente o respeito entre o funcionário e o patrão e vice-versa.”	3	Compreensão global do passado.
Violeta: “Tentaria conseguir que leis fossem feitas para melhorar a vida dos trabalhadores, como, por exemplo, reduzir o horário de trabalho.”		
Girassol: “Lutaria por direitos trabalhistas e para contratar mais pessoas para que o trabalho fosse mais dividido.”		

FONTE: (REDUH – LAPEDUH, nº 22, janeiro – junho, 2021, p. 52).

É interessante constatar que, mesmo diante da análise das narrativas dos/as estudantes realizada pela professora, ela não consegue perceber que a problematização das fontes trabalhadas não trazia respostas à carência de orientação temporal dos jovens. Por outro lado, não tem como saber se a fonte 3 – “A industrialização” foi trabalhada de maneira que pudesse responder às carências de orientação dos estudantes. Além disso, as fontes selecionadas pela professora compreendiam um amplo arco temporal que apontava para períodos diferentes da Revolução Industrial.

Dessa forma que o trabalho foi apresentado no artigo, somente um/a estudante que trouxesse uma dimensão política da cultura histórica acerca das relações de trabalho durante o tempo conseguiria construir uma narrativa histórica com compreensão global do passado, como sugerido pela autora. Por outro lado, no que se refere à empatia histórica, todos/as os/as estudantes compartilharam de uma relação de experiência com o passado que sugere isso. Uma vez que lutar por direitos trabalhistas, dependendo do período, realmente não traria resultados. E, ainda que pareça estranho, a estudante Lírio teve uma ideia bastante parecida com a do Movimento Ludista durante a Primeira Revolução Industrial.

Dando continuidade ao projeto, a autora apresenta a seguinte fonte 5 e faz um questionamento para que os/as estudantes perspectivem o futuro:

QUADRO 39 - Fonte 5

Após analisar a fonte 5, como você imagina a nossa vida daqui a 50 anos? Como será o mercado de trabalho na Quarta Revolução Industrial?

Max Damas explica como a tecnologia irá interferir cada vez mais nas relações de trabalho.:

Você já pensou como será o mercado de trabalho na Quarta Revolução Industrial? Vivemos até a primeira década do século XXI o que se denominou como Terceira Revolução Industrial. Essa revolução iniciou-se na metade do século XX, tendo como principal característica a massificação dos meios de produção pela automatização dos processos industriais, principalmente com o uso dos computadores digitais. Essa digitalização tomou uma linha crescente no meio dos anos 1990, culminando na Quarta Revolução Industrial a partir dos anos 2010. Essa revolução que estamos vivendo parte de uma combinação imprevisível e crescente que envolve pessoas, processos e tecnologias digitais que interagem na internet e nos inúmeros aplicativos e plataformas digitais. Cada interação produz um conjunto extenso de informações que são analisadas, processadas e trabalhadas por ferramentas de análise de dados e de inteligência artificial. Como resultados desse processamento, temos o surgimento recorrente de novas possibilidades na produção de serviços e bens de consumo, o que traz como consequência inevitável uma outra revolução: no mercado de trabalho e nas profissões.



<https://folhadirigida.com.br/mais/noticias/guest-post/como-sera-o-mercado-de-trabalho-na-quarta-revolucao-industrial>

FONTE: (REDUH, 2021, nº 22, p. 55).

As categorias que se encontram, no quadro a seguir, foram geradas pela análise das narrativas:

QUADRO 40 - Categorização da perspectiva de futuro apresentada

Narrativas	Ocorrências	Categorias
Orquídea: “Na minha opinião, devem ser as máquinas ocupando muitos empregos e os serviços que as máquinas não conseguem realizar quem trabalhará será o ser humano.”	1	Ingênua
Margarida: “Um grande avanço principalmente na tecnologia. Mais máquinas que farão praticamente tudo o que o ser humano já faz. Em questão de trabalho também é possível que possa surgir novos, porém com as máquinas tomando o espaço do homem poderá haver desempregos.”	2	Simplificada
Hortênsia: “Imagino o avanço das máquinas e tecnologias ainda mais. E com isso bastante trabalhadores desempregado, porem surgindo novas profissões.”		
Lírio: “Com todos os avanços na tecnologia o mundo será moderno, em todos os sentidos. Coisas que hoje não imaginamos que um dia existam, vão se tornar comuns no futuro. Porém com isso os problemas ambientais aumentarão, como muitos estudos indicam, já está acontecendo. Haverá problemas com o ar, aquecimento global e escassez de água.”		
Girassol: “Um mundo com várias consequências da Pandemia do covid-19. As máquinas tomando conta das fábricas e o desemprego só aumentando.”	4	Perspectivada
Violeta: “Pessoas mais ansiosas e nervosas. Várias pessoas desempregadas, uma predominância de máquinas robotizadas em várias áreas de trabalho.”		
Cravo: “Criando uma hipótese, a vida daqui uns 50 anos muito provavelmente terá muitas mudanças, como inovação de máquinas na agricultura. Pode ter também vários trabalhos e isso faça com que os trabalhadores arrecadam uma quantia de dinheiro para com que não passam dificuldades nas suas famílias. Pois isso é muito grave, não ter dinheiro para comprar o pão de cada dia.”		

FONTE: (REDUH – LAPEDUH, nº 22, janeiro – junho, 2021, p. 55).

Sobre o quadro, três a autora diz:

Constatamos que essas narrativas estabelecem marcadores de diferenciação temporal, criam hipóteses, permanências, descrição dos contextos relação temporal presente – futuro, mas não recorrem ao passado para formular suas explicações, apesar de apontarem fatos do presente para um futuro perspectivado. (REDUH - LAPEDUH, 2021, p. 55).

Por último, a professora propõe duas atividades de metacognição, tendo como base o excerto de Eric Hobsbwn (1998):

QUADRO 41 - Fonte 6

Na Europa, até o século XVIII, o passado era modelo para o presente e para o futuro. O velho representava a sabedoria, não apenas em termos de uma longa experiência, mas também da memória de como as coisas, como eram feitas e, portanto, de como deveriam ser feitas.

Atualmente, a experiência acumulada não é mais considerada tão relevante. Desde o início da Revolução Industrial, a novidade trazida por cada geração é muito mais marcante do que sua semelhança como que havia antes. (HOBSBAWN, 1998, p. 37).

FONTE: (LAPEDUH, nº 22, janeiro – junho, 2021, p. 55).

QUADRO 42 - Atividade de Metacognição

“Como você acha que a Revolução Industrial transformou nossa atitude em relação ao passado e nossas relações de trabalho?” Após as narrativas orais e socialização das respostas do grupo de alunos, apresentamos a última etapa desta Aula Histórica com a seguinte questão: “Agora, de acordo com a resposta que você deu ao questionamento anterior, produza uma narrativa em quadrinhos ou uma charge que expresse sua opinião sobre a Revolução Industrial, não esqueça das fontes que utilizamos ao longo dessas duas aulas. Quando concluir, envie a foto da sua produção para o grupo de whatsapp.”

FONTE: (LAPEDUH, nº 22, janeiro – junho, 2021, p. 55).

Após de analisar as últimas narrativas, a professora-pesquisadora conclui que:

Diante do exposto, consideramos o quanto se torna importante, para o ensino e a aprendizagem de História, atividades planejadas com o cunho investigativo na perspectiva da Educação Histórica, pois esta permite trazer a História para mais perto de nós e nos faz transitar livremente, e com maior qualidade argumentativa, pelos tempos históricos. Assim, consideramos que, ao aplicarmos esse Projeto de Docência – Aula Histórica – e analisar todas as etapas desenvolvidas pelos alunos, constatamos que a aprendizagem histórica aconteceu e que a consciência histórica foi mobilizada. (REDUH – LAPEDUH, 2021, p. 60).

Pode-se reforçar que o trabalho realizado, a partir do campo da Educação Histórica e, principalmente, da matriz da Aula Histórica, tem demonstrado a reconstrução de um tipo de consciência histórica que presume o dialogismo como pano de fundo.

Além disso, o trabalho realizado com professores e professoras de História do país e de Portugal pelo UFPR- Virtual, nas Oficinas de Educação Histórica, nos deu subsídios para afirmar que é possível aprender e ensinar História, por meio desses ambientes virtuais, sem comprometer a qualidade de ensino e aprendizagem, desde que de forma colaborativa e que possa, portanto, mesclar momentos síncronos e assíncronos com os/as cursistas/ estudantes.

Todos os trabalhos apresentam relações entre passado-presente e realizam a análise de fontes históricas de forma intencional, demonstrando que os

professores cursistas se apropriaram parcial ou totalmente da Matriz da Aula Histórica, mas todos se propuseram a utilizar a Didática Reconstructivista da História. Alguns com mais preciosismo do que outros, que ainda estão no processo.

Isso implica em dizer que a aprendizagem histórica toma protagonismo, nos ambientes virtuais de aprendizagem, e indica uma forma de diálogo que se expande e pode chegar em qualquer canto do planeta, sem, ao menos, sair da sua própria casa. Não há limites espaciais para o conhecimento histórico, mas há limites que precisam respeitar os pressupostos da ciência de referência, a História.



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Criar meu web site
Fazer minha homepage
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada e um barco que veleje*

*Que veleje nesse info-mar
Que aproveite a vazante da info-maré
Que leve um oriki do meu velho orixá
Ao porto de um disquete de um micro em Taipé.”*

(Gilberto Gil)

A epígrafe acima contém um trecho da canção *Pela Internet*, composta por Gilberto Gil, que, já em 1997, enunciava um tempo em que as tecnologias digitais faziam parte do nosso cotidiano. Com o passar do tempo, e a passos largos, essas tecnologias foram se tornando praticamente indissociáveis da nossa vida. A escola não pode ficar à margem dessa realidade. Hoje, nossos/as estudantes sequer sabem o que seria um “disquete”, mas utilizam do léxico da cibercultura com tamanha naturalidade, pois nasceram em um contexto de mundo que exige outras formas de comunicação.

Com base nessa premissa, esta pesquisa buscou abordar os principais conceitos relacionados à tecnologia, principalmente a digital, que apresenta uma série de desdobramentos que justificam o seu uso cotidianamente, sendo, por exemplo, responsáveis por medicamentos, próteses, ou pelo sistema de metrô do nosso país. Não há como se esquivar das tecnologias digitais!

A situação pandêmica do Covid 19 provocou uma aceleração e dependência das tecnologias, colocando a sociedade diante da necessidade de compreender os conceitos e desdobramentos dessas tecnologias digitais no cotidiano. O que remete à discussão ao aumento do uso de softwares educacionais, como recursos didáticos nas escolas, e de que forma eles têm sustentado as atividades realizadas nesses ambientes.

O uso das tecnologias educacionais não é uma novidade para a cultura escolar, mas o uso das novas tecnologias (pela quantidade e facilidade de acesso às informações) também cria novos paradigmas. Diante desses, reconsideram-se

práticas e acrescentam-se novos usos de recursos (softwares), objetivando a aprendizagem dos/as estudantes.

Esses motivos mobilizaram a pesquisa a apresentar os diferentes conceitos de tecnologia, estabelecendo um panorama das TDICE's e recursos tecnológicos educacionais que existem. Dessa forma, optou-se pelo trabalho com o conceito de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação por considerar-se mais abrangente para a discussão do uso de fontes históricas digitais e as relações entre a Cultura Histórica, a *Cibercultura* e o *Ciberespaço*.

Ao compreender que o pano de fundo dessa pesquisa encontrava-se, justamente, na Cultura Histórica que compõe o ciberespaço, retomaram-se os conceitos Cultura Histórica, a partir dos fundamentos da cultura história de Rüsen, de *Cibercultura e Ciberespaço*, do livro *Cibercultura* de Levy, e discutiu-se sobre essas novas reconfigurações que estão inseridas no *Ciberespaço*, criando a *Cibercultura*, que rompe com as visões tradicionais de espaço e tempo, um novo espaço de Cultura Histórica.

Diante desse contexto desafiador, as análises de investigações científicas, realizadas no âmbito das TDIC's no Ensino de História, o Estado da Arte desta pesquisa, não só apontaram diferentes possibilidades de emprego, especificamente científico, do passado no ciberespaço, quanto deram visibilidade ao “[...] princípio científico da argumentação, baseada na experiência e formatada por conceitos [...]” como também, “[...] demonstrou sua sustentabilidade na evolução estrutural, na época atual, dos meios de comunicação cultural” (RÜSEN, 2015, p. 240).

O levantamento do Estado da Arte indicou as relações de experiência das pesquisas com o passado e como a cultura histórica está presente no ciberespaço, a partir das TDIC's no Ensino de História, apontando três articulações: A articulação entre a dimensão estética e cognitiva nas Redes Sociais, *Streaming*, Jogos Digitais e *Gameificação*; A articulação entre a dimensão estética e política em *Blogs* e *sites* didáticos; e A articulação entre a dimensão estética e moral.

A articulação entre a dimensão estética e cognitiva nas Redes Sociais, *Streaming*, Jogos Digitais e *Gameificação*, AVA e Metodologia e Letramento Digital pode fazer dois movimentos: o primeiro movimento ocorre quando há absorção da dimensão cognitiva pela estética e, nela, o fator decisivo é o belo, sem uma preocupação maior com a sustentação empírica. Busca-se transformar o passado num brinquedo da imaginação e o saber histórico é usado para a criação de

imagens sobre o passado, sem necessariamente ter uma sustentação empírica para validá-lo. O segundo movimento realiza uma articulação inversa, na qual a dimensão cognitiva apropria-se da estética. Em outras palavras, o critério dominante de sentido da beleza é provado empiricamente, recorre-se à metódica da ciência histórica para estabelecer novas relações de experiência com o passado, assumindo como critério dominante a verdade. Articulação vista, muitas vezes, quando se cria um jogo digital histórico com os estudantes e faz-se necessário um trabalho empírico, tanto para montar o jogo quanto para jogá-lo.

A articulação entre a dimensão estética e política em *Redes Sociais* e *sites* didáticos também apresenta a dimensão estética da cultura histórica e aparece invocando a primeira relação de experiência com o passado. Mas, isso ocorre quando esse passado, apresentado no ciberespaço, se relaciona com a dimensão política, buscando a legitimação da identidade de um dado grupo ou fazendo a defesa dos direitos determinado grupo construídos historicamente. Mobiliza-se a experiência com o passado a partir de uma carência do presente: a legitimação do seu discurso que denuncia relações que de alguma forma sejam desumanizadoras.

A articulação entre a dimensão estética e moral surge como um apelo à sensibilidade e relaciona-se com a dimensão moral ao manifestar sua relação experiencial com o critério de sentido da responsabilidade histórica consolidada, como no caso da exigência do cumprimento das legislações que buscam reparações históricas ou contra instrumentos de propaganda política mentirosa. Aqui vemos uma relação que se inicia por um apelo à sensibilidade e que se converge com a dimensão moral da cultura histórica, que se trata, segundo Rüsen, da dimensão temporal da identidade histórica.

Assim, a análise do Estado da Arte e o aprofundamento dos conceitos de *cibercultura*, *ciberespaço* e Cultura Histórica possibilitaram o início da construção do conceito de **Cibercultura Histórica**, qual seja, a cultura histórica inserida no ciberespaço, assumindo primeiramente a sua dimensão estética, que se destaca no *Ciberespaço* como apelo às diferentes maneiras do ser humano sentir, mas não se limita a ela. A dimensão estética relaciona-se com outras três: a cognitiva, a política e a moral.

Finalmente, o último capítulo analisou a natureza da relação de professores/as de história com o AVA, identificando a forma pela qual a consciência histórica e a cultura histórica se apresentavam nesse ambiente virtual, não só

funcionando como um ambiente de compartilhamento de fontes históricas digitais e de informações, como meros recursos. Mas verificou-se a possibilidade de se utilizar o ciberespaço como lugar privilegiado para a construção de uma consciência histórica dialógica de professores de História, sem as barreiras espaciais impostas pelas relações presenciais. Nessa perspectiva, compreender-se por consciência histórica:

A consciência histórica é o resultado de circunstâncias históricas - por exemplo, a aceleração da história devido a desenvolvimentos sociais externos - e, portanto, uma consciência subjetiva de uma distância existente objetivamente. (SHEMILT, 2000; LEE; ASHBY, 2000, RÜSEN, 2004).

E apresentando respostas à seguinte colocação de Rüsen:

Não se sabe se isso acontece ou não (O que sabemos sobre a consciência histórica na rede das novas mídias?) O que vai acontecer depende também de como a didática da História vai se imiscuir nos processos nos quais se efetiva o desenvolvimento da consciência histórica. (RÜSEN, 2012, p. 229).

Gostaria de retomar os axiomas estabelecidos por Sancho (2006), a partir da proposição de McClintock (2000), apresentados no capítulo 2, para discutir a implementação das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) não nas escolas, mas no AVA.

No que tange à **infraestrutura tecnológica adequada**, todos/as os/as professores/as que se inscreveram nas Oficinas de Educação Histórica possuíam computadores, laptops ou smartphones com acesso à *internet*; Quanto à **utilização de novos meios nos processos de ensino e aprendizagem**, tanto os/as professores/as tutores/as quanto os/as cursistas contavam com reuniões e/ou guias para o melhor aproveitamento dos *softwares*; O **enfoque construtivista da gestão** deu-se de forma colaborativa entre os/as tutores/as, coordenação e cursistas, à medida que se apresentavam as carências dos/as estudantes; Com **relação ao investimento na capacidade do/a aluno/a de adquirir sua própria educação**, os/as estudantes fizeram dois movimentos distintos, mas complementares entre si: o primeiro diz respeito à própria busca por um curso de formação continuada e o segundo leva em conta a própria relação que os/as estudantes estabeleceram entre a teoria da Educação Histórica, o uso da TDIC's e a epistemologia da História; Seguindo as relações anteriores, verificou-se a **impossibilidade de prever resultados da aprendizagem**, mas foi possível constatar, através dos *meets*, *dos e-mails* e mensagens de texto, a **ampliação do conceito de interação docente**; Por

fim, se forem levados em conta todos os axiomas anteriores, **colocou-se em questão o senso pedagógico comum.**

E, principalmente, pode-se reforçar que o trabalho realizado, a partir do campo da Educação Histórica e, principalmente, a partir da matriz da Aula Histórica, tem demonstrado a reconstrução de um tipo de consciência histórica que presume o dialogismo como pano de fundo. Respondendo positivamente ao problema da tese:

É possível que o trabalho em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) possibilite a aprendizagem e a formação da consciência histórica de professores brasileiros?

Além disso, o trabalho realizado com professores/as de História do país e de Portugal, por meio do UFPR- Virtual, nas Oficinas de Educação Histórica, nos deu subsídios para afirmar que é possível aprender e ensinar História através desses ambientes virtuais, sem comprometer a qualidade de ensino e aprendizagem, desde que de forma colaborativa e que possa, portanto, mesclar momentos síncronos e assíncronos com os/as cursistas/estudantes.

Significa dizer que a aprendizagem histórica toma protagonismo nos ambientes virtuais de aprendizagem e indica uma forma de diálogo que se expande e pode chegar em qualquer canto do planeta, sem, ao menos, sair de sua própria casa. Não há limites espaciais para o conhecimento histórico, mas há limites no respeito aos pressupostos da ciência de referência, a História. E, portanto, comprova-se a tese:

Considerando a possível presença de elementos da Cultura Histórica no ciberespaço e o uso de fontes históricas digitais por professores de História, torna-se possível compreender elementos da formação da consciência histórica dos professores a partir desse uso e sua função no ensino de História.

Essa pesquisa também indica que ainda estamos construindo e difundindo novos paradigmas da Educação Histórica, um campo de investigação que tem como foco a aprendizagem histórica, com base na Didática Reconstitutivista da História, que coloca estudantes e professores/as como capazes de construir o conhecimento histórico em sala de aula a partir da sua experiência com o passado.

Portanto, novas pesquisas e aprofundamentos sobre a *Cibercultura* Histórica e o uso das Tecnologias Digitais na Educação Histórica serão sempre necessários.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Edinalva Padre; TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. Discussões metodológicas: a perspectiva qualitativa na pesquisa sobre ensino/aprendizagem em História. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011.

ANDRADE, Fabiano Viana. **Cultura Escolar e Cultura Digital: O Desafio do Ensino de História na Rede Pública Estadual do RJ**. Dissertação (Mestrado Profissional) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

ANDRADE, Rafael Reis de. **História, narrativa e Netflix: a construção simbólica na era digital**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP, 2018.

ANKERSMIT, Frank. **Meaning, Truth, and Reference in Historical Representation**. Ithaca: Cornell University Press, 2012.

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educar em Revista**, n. spe, p. 151–170, 2006.

ASSIS, Arthur. **A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução**. Goiânia: Ed. UFG, 2010.

BAKHTIN, Mikail. Metodologia das Ciências Humanas. In BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal** (4a ed., p. 393-410). (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2011. (Obra original publicada em 1979).

_____. Os gêneros do discurso. In M. Bakhtin. **Estética da criação verbal** (4a ed., p. 361-306). (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2011. (Obra original publicada em 1979).

_____. Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. São Paulo: Hucitec, 2014, p. 211-362.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 (Obra original publicada em 1919).

_____. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização e tradução de Paulo Bezerra. Editora 34 Ltda, 2019.

_____. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo bezerra. Editora 34 Ltda, 3ª edição, 2020.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**. Dossiê Educação Histórica. n. spe, p. 93–112, 2006.

_____. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí: Unijui, 2009, p. 21-51.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BERRY, David M. **Philosophy of Software: Code and Mediation in the Digital Age**. New York: Palgrave MacMillan, 2011.

BIANCHESSI, Cleber. **A construção do conhecimento histórico mediado por tecnologias digitais no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter. Curitiba, 2019.

BITENCOURT, Suzana. **Através do ecrã: EAD para formar professores de História no Paraná (UEPG 2008-2014)**. Tese de Doutorado em Educação – UEPG. Ponta Grossa 2016.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Publicações Europa-América, LTDA. Col. Saber. s/ ano.

BOLTER, Jay David; GRUSIN, Richard. **Remediation: Understanding New Media**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 2000.

BORGES, André. Blog: uma ferramenta para o jornalismo. In: FERRARI, Poollyana. **Hipertexto, hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital**. FERRARI, Poollyana (org.). SP: Contexto, 2010. p. 41- 52.

BRASIL. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRITO, Gláucia da Silva. **Inclusão Digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia**. ANPOCS, Caxambu, MG, 2006.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar**. 3. ed. Rev. atual. e ampl. Curitiba: IBPEX, 2011. 139 p.

BRITO, Gláucia da Silva; SIMONIAN, Michele. Conceitos de tecnologias e currículo: em busca de uma integração. In: **Diálogos epistemológicos e culturais**. Organizadores HAGEMeyer, Regina Cely; GABARDO, Cleusa Valério; SÁ, Ricardo Antunes. Curitiba: W&A Editores, 2016.

BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques e SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais: Os pólos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BUENO, Natalia de Lima. **O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica.** Dissertação (Mestrado), PPGTE – CEFET-PR, Curitiba, 1999.

BURTON, Orville Vernon. American Digital History. **Social Science Computer Review**, Durham, v. 23, n. 2, p. 206-220, Summer, 2005.

CADENA, Sílvio Ricardo Gouveia. **Narrativas digitais e a História do Brasil:** uma proposição para a análise de memes com temáticas coloniais e seu uso nas aulas de História. Dissertação – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em História. Recife, PE, 2018.

CALDEIRA NETO, Odilon. Breves reflexões sobre o uso da internet em pesquisas historiográficas. **Revista Eletrônica do Boletim do TEMPO**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 20, 2009.

Disponível em:
http://www.tempopresente.org/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=5011
 Acesso em: 4 nov. 2011.

CARAMEZ, Cláudia Senra. **A aprendizagem histórica de professores mediada pelas tecnologias da informação e comunicação:** perspectivas da educação histórica. Curitiba, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE – UFPR; Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e História:** conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

_____. **La historia o la lectura del tiempo.** Barcelona: Gedisa, 2007.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B; STAKER, Heather. **Ensino híbrido:** Uma inovação disruptiva? uma introdução à teoria dos híbridos. Clayton Christensen Institute, maio de 2013. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/49826-Ensino-hibrido-uma-inovacao-disruptiva.html>>: Acesso em: 07 set. 2016.

CHUN, Wendy Hui Kyong. **Programmed Visions: Software and Memory.** Cambridge: The MIT Press, 2011.

COSTA, Adriano Ribeiro da. *A Educação a Distância no Brasil: Concepções, histórico e bases legais.* Revista Científica da FASETE 2017.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e historiografia escolar digital.** Tese (Doutorado em História), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

COSTA, Raquel Elison. **Ensino de História por meio do canal Quinhoar no YouTube.** Dissertação (Mestrado em História), Instituto e Ciências Humanas e Sociais,. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

CRARY, Jonathan. **Técnicas do observador:** visão e modernidade no século XIX. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

CRUZ, Cacilda Fontes. **A formação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro**: a memória do uso da tecnologia e a experiência da disciplina de História no Ceja Copacabana. Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

DA SILVA JUNIOR, João Batista. **O Ensino de História e as Novas Tecnologias**: Questões de métodos e o ensino -aprendizagem de história em protagonismo discente. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História), Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2020.

DE ALMEIDA, Fábio Chang. O Historiador e as Fontes Digitais: uma visão acerca da Internet como fonte primária para Pesquisas Históricas. **Revista Aedos**, [S. l.], v. 3, n. 8, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/16776>. Acesso em: 28 jan. 2020.

DIAS, Márcia Maria. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto da formação inicial presencial de professores de História**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte – M.G., 2017.

EITERER, C. L.; MEDEIROS, Z. Recursos pedagógicos. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/155-1.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2011.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

FERRARI, Poollyana. **Hipertexto, hipermídia**: as novas ferramentas da comunicação digital. SP: Contexto, 2010.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2ªed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLÓREZ, Jairo Antonio Melo. Historia digital: la memoria en el archivo infinito. **Historia Crítica**, Bogotá, n. 43, p. 82-103, Ene.-Abr., 2011.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Annablume, 2011.

_____. **O universo das imagens técnicas**: elogio da superficialidade. São Paulo: Annablume, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

FURET, François. O quantitativo em história. In: _____. **Fazer História 1** – Novos problemas. Amadora: Bertrand, 1977. p. 59-79.

GALLINI, Stefania; NOIRET, Serge. La historia digital en la era del Web 2.0. Introducción al dossier Historia digital. **Historia Critica**, Bogotá, nº 43, p. 16-37, Ene.-Abr. 2011.

GERMINARI, Geysa Dongley. Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p. 54-70, jun., 2011 - ISSN: 1676-2584.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e História**. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. História na era Google. **Conferência proferida no encontro Fronteiras do Pensamento**, edição 2010. Disponível em: liberimago.com/.../carlo-ginzburg-historia-na-era-google.html. Acesso em: 22 abr. 2013.

GITELMAN, Lisa. **Paper Knowledge: Toward a Media History of Documents**. Durham: Duke University Press, 2014.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. L. **The Discovery of Grounded Theory**, Chicago: Aldine, 1967.

Guimarães, Claudio Santos Pinto. **Aulas de História nas nuvens: os nós de ensinar História com o Google for Education no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

HARTOG, François. **Evidência da história: o que os historiadores veem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KENYON, Natalia de L. Bueno. Cultura tecnológica & educação popular sob a ótica do trabalho do catador de lixo: caminhos à tecnologia social. Artigo elaborado para exposição na Mesa Redonda sobre Cultura Tecnológica e catadores (as) de lixo, promovido pela **ONG-Aditepp** (Associação Difusora de Treinamentos e Projetos Pedagógicos – www.aditepp.org.br) em setembro de 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Tempo Docente**. Campina SP: Papyrus, 2013.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro do passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC – Rio, 2006.

LATOURETTE, Bruno. O que é iconoclash? Ou, há um mundo além das guerras de imagem? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 111-150, jan./jun. 2008.

LE GOFF, Jacques. **Documento/ monumento**. Enciclopédia Einaudi. Vol. 1: Memória – História. Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984.

LEE, Peter. Historical literacy: theory and research. **International Journal of Historical Learning**, Teaching and Research, v. 1, n. 5, 2005.

_____. Por que aprender História? **Educar em Revista**, Dossiê - História, epistemologia e ensino: desafios de um diálogo em tempos de incertezas. Ed.: UFPR, nº 42, 2011.

LEMOS, André; CUNHA, Paulo. **Olhares sobre a Cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LÉVESQUE, Stéphane. **Thinking historically**: educating students for the 21th Century. Toronto: University of Toronto Press, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A cultura-mundo**: Resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LIST, Jonathan Scott. Historical Thinking in an Information Rich Environment: An Exploration of Eighth Grade Students' Actions Locating and Analyzing Digital Historical Sources. In: R. McBride & M. Searson (Eds.), **Proceedings of SITE 2013-- Society for Information Technology & Teacher Education International Conference** (pp. 707-724). New Orleans, Louisiana, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved May 28, 2023. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/primary/p/48194/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

LIMA JUNIOR, Eliud Falcão Correa. **“E-stória”**: o ensino de história e os jogos digitais - um estudo de caso através da plataforma Kahoot! Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

LOPES, Alice R.C. **Conhecimento Escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, p. 33-101.

LOPES, Cristiano Gomes. **O Ensino de História na palma da mão**: o WhatsApp como extensão da sala de aula. Dissertação (Mestrado no Programa de Mestrado Ensino de História -PROFHISTÓRIA), Universidade Federal Do Tocantins. Araguaína, 2016.

LOPES, Lucas Roberto Soares. **Jogando com a crítica histórica**: as novas tecnologias e o desenvolvimento de — Os RevoltososII. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

LOURES, João Victor. **Podcasts de Storytelling**: A produção de narrativas históricas digitais para o ensino de História. Dissertação (mestrado profissional em História), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2018.

LLOYD, Christopher. **As estruturas da história**. Trad. Maria Julia Golwasser; Revisão Ronaldo Vainfas. Rio de Janeiro: Ed.Jorge Zahar, 1995.

MARCHI, Carlos Eduardo de Andrade. **As Tecnologias de Informação e Comunicação na Coleção “História, Sociedade & Cidadania” (PNLD 2017)**. Instituto de Geografia, História e Documentação Prof-história - Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2020.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. **Teoria e filosofia da História**: contribuições para o ensino de História. Curitiba: W&A Editores, 2017.

MEDEIROS, Danilo Nogueira de. **Construindo narrativas no ciberespaço**: uma proposta de letramento histórico e digital para estudantes do Ensino Fundamental nos Anos Finais. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2020.

MENIN, Izabel Cristina Durli. **O ensino da história local**: historiografia, práticas metodológicas e memória cotidiana na era das mídias interativas no município de Veranópolis. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em História. Caxias do Sul, 2015.

MESQUITA, Josenilda Pinto. **Ensino de História e jogos digitais**: experiência com RPGAD para o ensino da Independência da Bahia. Tese (Programa Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2018.

MIRANDA, José Ricardo Costa. **Jogos digitais no ensino de História**: uma experiência na Educação Básica em Mato Grosso. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional), Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá-MT, 2020.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago., 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 abr. 2020.

MOURA, Antônio Guanacuy Almeida. **Webquests**: possibilidades no ensino aprendizagem de História. Dissertação de Mestrado Profissional – Universidade Federal do Tocantins. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Araguaia, TO, 2018.

NASCIMENTO, Éder Dias do. **A metodologia WebQuest na aula de história**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) – UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná, Programa de, Campo Mourão, PR, 2018.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História 10, v. 10 (1993): Jul./Dez. **História e Cultura**. Tradução: Yara Aun Khoury. Publicado: 2012-10-15.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/issue/view/851>. Acesso em 20 jan. 2020.

Oliveira, Jackes Alves de. **Educação Histórica e Aprendizagem da “História Difícil” em Vídeos de Youtube**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2016.

OLIVEIRA, Paulo Henrique Penna de. **Games no ensino de História: possibilidades para a utilização dos jogos digitais de temática histórica na Educação Básica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, Recife, PE, 2020.

PAULI, Fabio Ferreira. **A História entre zeros e uns: Ensino de História e nativos digitais (2000-2018)**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Guarulhos, 2020.

PAZ, Maurício Fonseca da. **História e Gamificação: Reflexões e aplicabilidade de lúdicos no Ensino de História**. Dissertação (Mestrado Programa de Pós-graduação ProfHistória), Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Curitiba, PR, 2018.

PERES, Marcus Vinicius Monteiro. **Ensino de História, novas tecnologias digitais e temporalidade: uma análise discursiva de um material didático em circulação nas escolas públicas da educação básica Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PETRINI, Maria; POZZEBON, Marlei. Usando grounded theory na construção de modelos teóricos. **Revista Gestão e Planejamento Salvador**: V. 10, N°. 1, 1p.1-18, jan./jun. 2009.

RAMBO, Fernanda. **A formação de professores e o uso de recursos tecnológicos no ensino de história**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade de Caxias do Sul, 2018.

REBULI, Ivan Rodrigo. **A Fortaleza da Barra (Ilha do Mel/PR) no século XVIII: aplicativo para dispositivos móveis para o ensino de história**. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

REIS, Wendel Mota dos. **História do lugar, ensino de história e novas tecnologias: uma proposta para o trabalho docente no ensino médio**. Dissertação (mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2018.

REVILLA, Diego Miguel; AGUSTI, Maria Sanchez. Conciencia historica y memoria colectiva: marcos de analisis para la educacion historica. **Revista de Estudios Sociales**, nº 65: 113-125, 2018.

Disponível em: <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>. Acesso em: 16 set. 2020.

REVILLA, Diego Miguel. **El desarrollo del pensamiento histórico a través del uso de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza de la Historia reciente**.

Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social, 2019.

REVISTA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA – **REDUH**. Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR; [Editoração: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt; Coordenação editorial: Cristina Elena Taborda Ribas, Geraldo Becker, Lidiane Camila Lourençato, Thiago Augusto Divardim de Oliveira; Editoração Eletrônica: Geraldo Becker], n. 22 (Jan./Jun. - 2021). Curitiba: LAPEDUH, 2021.

Disponível em: <https://lapeduh.wordpress.com/revista/edicoes/>. Acesso em: 17 fev. 2020.

ROCKWELL, Elsie. **De huellas, bardas y veredas**: una historia cotidiana de la escuela. In ROCKWELL, Elsie. (cord) La escuela cotidiana. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

ROSA, Joao Victor. **Videogames e ensino de história**: aspectos práticos no uso didático. Dissertação (Programa de História Social), Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

RÜSEN, Jörn. **¿Qué es la cultura histórica?**: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia, 1994.

Disponível em: http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf. Acesso em 10 fev. 2020.

_____. **A razão histórica**: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

_____. **Reconstrução do passado**: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB, 2007.

_____. **História viva**: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007a.

_____. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Trad. Peter Horst Rautmann; Caio da Costa Pereira; Daniel Martineschen; Sibebe Paulino. W.A. Editores: Curitiba, 2012.

SALDAÑA, Johnny. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. London: Sage, 2013.

SANCHO, Juana Maria. (org.) **Para uma tecnologia educacional**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Dagson Jose Borges. **O uso de blogs no ensino de História: a experiência da História do Engenho de Santana em Ilhéus – BA.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA), Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2018.

SANTOS, Lyslley Ferreira dos. **Desafios e possibilidades no processo de ensinar e aprender História: A Sala de Aula Invertida.** Dissertação (Mestrado em Docência na Educação Básica), Faculdade de Ciências, UNESP, Câmpus de Bauru-SP, 2018.

SCHMIDT, Clarissa Moreira dos Santos. Entre o documento de arquivo e a informação arquivística: reflexões acerca do objeto científico da arquivologia. **XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação**, Enancib, GT 1 – Estudos Históricos e Epistemológicos da Ciência da Informação, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004.

_____. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.) O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. CAINELLI, Marlene. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica. *Antíteses*, v. 5, n. 10, p. 509-518, jul./dez. 2012.

_____.; GARCIA, T.M.B.; HORN, G. (org). Diálogos e perspectivas de investigação. Ijuí: UNIJUÍ, 2008. (Coleção Cultura, Escola e Ensino; volume 1).

_____. O ensino de história na era google. Trabalho a ser apresentado no IX HEIRNET/Curitiba: UFPR/2012 (Parte teórica ainda sem os dados empíricos, publicado nos **Anais do 4º. Seminário de Educação Histórica – “Desafios da aprendizagem na perspectiva da Educação Histórica:** Curitiba: LAPEDUH/UFPR/2012.

_____.; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História.** Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SILVA, Adriane Alves. **“Eles não sabem escrever”:** Os sentidos (re)produzidos pelas práticas de linguagem na formação e atuação do professor universitário. Tese (doutorado em Educação), PPGE- UFPR. Curitiba, 2022.

SILVA, Jadiael Rodrigues da. **As tecnologias móveis como possibilidade de inovação no Ensino de História:** uma análise da aplicação do Projeto Hmobile em uma escola pública no município de Candeias do Jamari/RO. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2018.

SILVA, Jorge Everaldo Pittan da. **Ensino Híbrido:** Possíveis contribuições para a qualificação do Ensino de História no Ensino Médio. Dissertação (mestrado em Ensino de História em Rede Nacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, RS, 2016.

SILVA, Raphael França e. **Narrativas digitais em podcast**: dinâmica avaliativa na disciplina de história. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Recife, 2019.

SILVEIRA, Pedro Telles da. As fontes digitais no universo das imagens técnicas: crítica documental, novas mídias e o estatuto das fontes históricas digitais. **ANTÍTESES**, v. 9, n. 17, p. 270-296, jan./jun. 2016. DOI: 10.5433/1984-3356.2016

SILVEIRA, Pedro Telles da, **História, técnica e novas mídias: reflexões sobre a história na era digital**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

SILVA, Danilo Alves da. **Letramento Histórico-Digital**: ensino de História e tecnologias digitais. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2018.

SILVA, Jadiael Rodrigues da. **As Tecnologias Móveis como possibilidade de inovação no Ensino de História**: uma análise da aplicação do Projeto Hmobile em uma escola pública no Município de Candeias do Jamari/Ro. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2018.

SILVA, Raphael de França e. **Narrativas digitais em podcast**: dinâmica avaliativa na disciplina de história. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Recife, 2019.

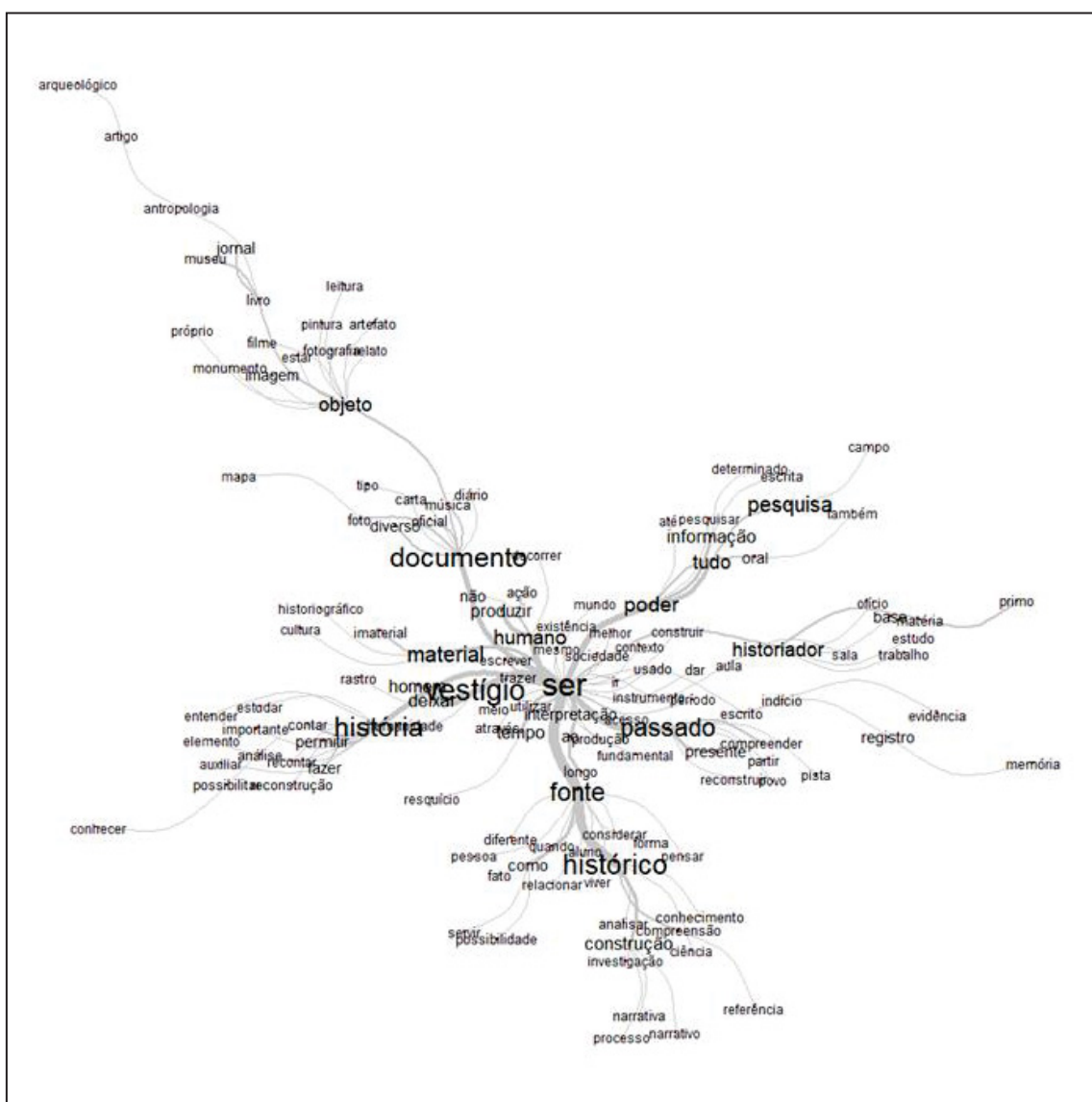
SIMÕES, Acácio Leandro Maciel. **Ensino de História e a sociedade da informação**: aprendizagem histórica por meio da análise de fontes em ambientes digitais. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2019.

DYCK, Michele Simonian. **Formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem**: elementos reveladores da experiência de professores da educação básica. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

APÊNDICE 1 - ANÁLISES IRAMUTEQ

PERGUNTA 1: Professor/a, escreva o que vem a sua mente quando falamos em fontes históricas.

Análise de similitude:



Método de Reinert:

Classe 1: Professores doutores e mestres, região sul e estrangeiros.

Classe 2: Graduados, lecionam na educação básica.

Classe 3: Mestrandos e doutorandos, trabalham em instituições públicas.

Classe 4: Especialistas e que são formados nas áreas afins.



