



Revista Historiar

ISSN: 2176-3267

Vol. 14 | Nº. 26 | Jan./Jun. de 2022

Aline Vanessa Locastre

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/ UEMS

aline.locastre@uems.br

Arnaldo Martin Szlachta Junior

Universidade Federal de Pernambuco/UFPE.

arnaldo.szlachta@ufpe.br

DOMÍNIO(S) DO DIGITAL COMO COMPETÊNCIA: Ensino de História e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

RESUMO

O presente artigo pretende articular o Ensino de História, as tecnologias digitais e aspectos da Cultura Digital. A partir dos termos “tecnologia” e “digital”, presentes dentre as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscamos refletir sobre a tecnologia no Ensino de História e os processos de aprendizagens Históricas na sala de aula. Através de uma pesquisa bibliográfica e documental, embasamos uma discussão a partir da inserção desses termos neste marco legal, destacando as possibilidades curriculares que o uso das tecnologias digitais pode ter como aliadas para o professor/pesquisador de História, enfatizando a escola como local de produção de conhecimentos históricos escolares, fomentadora de uma aprendizagem Histórica, e significativa para os educandos.

Palavras-chave: Ensino de História. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Base Nacional Comum Curricular. Cultura digital.

DIGITAL DOMAIN AS A COMPETENCE: History Teaching and the Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

ABSTRACT

This paper associates History Teaching with technologies and aspects of Digital Culture. From the terms "technology" and "digital", present among the general competences of the official curriculum of schools in Brazil known as "Base Nacional Comum Curricular (BNCC)", we reflect on technology in History Teaching and the learning processes. With a bibliographical and document research for our discussion from

this official document from Brazil, highlighting the curricular possibilities that the use of digital technologies, as partners for the teacher/researcher of History of schools, promoting this space of production of school historical knowledge , which promotes historical learning, and is significant for the students.

Keywords: History Teaching. Digital Information and Communication Technologies. National Common Curriculum Base. Digital Culture.

Introdução

Em uma das famosas designações ao nosso tempo presente, consta o da Era da Informação, defendido por *Manuel Castells (1999)*. Para o sociólogo espanhol, o conceito está relacionado ao fato do poder e da riqueza na contemporaneidade estarem atreladas ao processamento da informação. Impacto direto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)¹, temos uma sociedade configurada em rede, que seria a estrutura social dominante deste novo século. Reflexos da sociedade ao qual estão inseridas, as tecnologias refletem as demandas de seus usuários, a partir de seus valores, perspectivas e interesses. Ao mesmo tempo, também refletem os objetivos de seus criadores, que manipulam e condicionam usuários em um novo colonialismo, um colonialismo digital, onde a coleta de dados é um de pontos salutar de um denominado capitalismo da vigilância como defendeu ZUBOFF (2018). Deste modo, não podemos afirmar que o impacto das tecnologias se processe de modo idêntico e renovador em todos os lugares e reflita no dia a dia de todas as pessoas de modo semelhante.

Desigualdades sociais refletem-se nos usos desses recursos, havendo discrepâncias entre países pobres ou ricos, regiões, bairros ou mesmo por faixa etária e renda. Mesmo em rede, estruturas sociais hierarquizadas e centralizadas ainda são vistas. Uma relação de convivência com estruturas distintas, como a difusão de massa e de mídias, é dada simultaneamente ou tem na convergência dos meios de comunicação um fator de impacto nas novas dinâmicas sociais contemporâneas (JENKINS, 2008). De todo modo, a informação criada e propagada velozmente, associada a modos mais arrojados de se comunicar, interferem nos negócios, na cultura e nas estruturas sociais como um todo. Assim, tanto os ambientes formativos quanto o que se espera da educação não poderiam passar inertes a este cenário (CASTELLS, 1999).

Desde o fim de 2018, temos aprovada e homologada uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC)², que abrange todo o Ensino Básico brasileiro. Temos

¹ Utilizamos neste artigo a definição de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), para designar as ferramentas que permitem o acesso e veiculação de dados por meios digitais. O uso de TDIC reporta “aos aspectos tecnológicos da informação e comunicação mais recentes, e incluem as tecnologias digitais. O termo TIC torna-se deficitário, visto que desde os tempos remotos há modos de criação e difusão de informação e comunicação (AFONSO, 2002).

² A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um documento que define os conhecimentos essenciais que os alunos da educação básica têm direito de aprender. Sua primeira versão data de 2015 e foi oriunda de amplas discussões que envolveram governos, instituições não-governamentais, fundos privados e sociedade civil organizada. Em 2016, foi apresentada a segunda versão, através da CONSED

destacadas em seu texto final dez competências gerais que consubstanciam o “âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p.8). Dentre essas competências, quatro se remetem aos termos *tecnologia e/ou digital*. A proposta deste artigo visa refletir sobre os domínios do digital presentes na BNCC, trazendo para o debate as possibilidades e desafios do uso das TDIC no Ensino de História. Entendemos que a contribuição da disciplina de História para a compreensão desse domínio não envolve necessariamente a habilidade requerida para o manuseio das tecnologias no ambiente escolar, mas acima de tudo, diz respeito ao impacto significativo que a Cultura Digital possui no mundo social, no qual requer a compreensão e problematização em sala de aula.

Tecnologias digitais nas escolas brasileiras

As tecnologias digitais englobam um conjunto de inovações que são capazes de transformar linguagens e dados em um sistema binário (0 e 1). A partir de programações complexas, dispositivos como computadores, smartphones e tablets transmitem sons, imagens fixas ou em movimento de forma simultânea, conectando pessoas e veiculando informações em tempo real a partir da rede mundial de computadores. Contraposto ao analógico, o digital tem revolucionado o modo de armazenamento e difusão de conteúdo. Seu território é vasto e incorpora desde painéis digitais de automóveis, urnas eletrônicas, serviços online de bibliotecas, redes sociais a editores de textos (RIBEIRO, 2014). A utilização que crianças e adolescentes fazem dessas tecnologias, seja no acesso às páginas da internet, bem como no compartilhamento de mídias e utilização de redes sociais, ampliam os domínios do digital, tornando o mundo social não mais compreensível sem essa dimensão.

A importância das tecnologias digitais e da compreensão de seus múltiplos aspectos foram evidenciados no aguardado³ texto da Base Nacional Comum Curricular. As dez competências gerais estabelecidas para o Ensino Básico, que dizem

(Conselho Nacional de Secretários de Educação) e UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e foi possível levar a discussão a todos os estados brasileiros e ao distrito federal que segundo essas organizações, houve a participação de cerca de 10 mil pessoas entre profissionais da educação, pais e alunos. Em abril de 2017 foi apresentada ao CNE (Conselho Nacional de Educação) a 3ª versão que abriu uma consulta on-line, promoveu novos seminários regionais tendo, por fim, homologadas as versões da educação Infantil e Ensino Fundamental em 2017, e a do Ensino Médio em 2018.

³ A Constituição Federal de 1988, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 1995 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 deram origem às discussões entre 1997 e 2013 sobre a necessidade de uma Base Nacional Curricular.

respeito aos conhecimentos, habilidades e valores elencados a partir dos componentes curriculares e DCNs, trazem diretrizes aos estados e municípios para a construção de seus currículos. Além de referenciar tomadas de decisões pedagógicas, as competências visam a sintonia com indicadores mensurados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos - Pisa e Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina - LLECE (BRASIL, 2018).

Se nos voltarmos à vasta literatura sobre currículos e o complexo campo de suas construções⁴, podemos perceber que não esperamos nos deparar com conteúdos isentos de tensões, jogos políticos e de poder. Michael Apple (2006) um dos importantes pensadores nessa temática, estabelece que ele vai muito além de um documento impresso, mas se trata de uma construção da sociedade que o compõe, refletindo suas demandas, intenções ou projetos políticos de um determinado momento histórico. Nuances de perspectivas neoliberais ficam evidentes na construção da BNCC, a partir do protagonismo de organizações da sociedade civil, agregadas no “Movimento pela Base”, representadas por grupos como a Fundação Lemann (vinculada a Jorge Lemann, bilionário de um império de ações e negócios diversos), a Inspirare (da família Gradin, ligados a biotecnologia industrial) ou mesmo do setor bancário, como o Instituto Unibanco (ROSA; FERREIRA, 2018).

Como salientou Christian Laval (2004), a escola neoliberal tem se estabelecido nas últimas décadas, não apenas na França, país analisado pelo autor, a partir do foco em uma formação de indivíduos voltada à autogestão, empreendedorismo e aptos a trazer soluções ao mundo do trabalho a partir do domínio de tecnologias. Todo o processo de construção da BNCC, que foi permeado por mudanças no governo federal e na influência crescente de grupos vinculados aos setores econômicos, ficou evidenciado no texto final do documento, especialmente em suas dez competências gerais para a Educação Básica. Entretanto, acreditamos que a referência ao conceito de Cultura Digital trazida no texto, permite que tratemos o digital em uma perspectiva ampla e crítica na construção curricular, sendo possível romper com as questões meramente técnicas que envolvem a tecnologia e possibilitar caminhos de análise sobre seu impacto na política, economia, cultura e nas subjetividades.

Como *cultura digital* entendemos as vivências específicas moldadas e compartilhadas na sociedade global a partir do advento da internet e da utilização

⁴ Sobre a construção dos currículos e as influências em sua formulação, ver: PACHECO, 2005; GOODSON, 1995; SILVA, 2000; SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998.

maciça das TDIC (VIANA; MELLO, 2013). As novas interações sociais mediadas pelas mídias digitais impactam o cotidiano dos usuários e possibilitam uma postura mais ativa, de interferência em tempo real no conteúdo recebido, garantindo uma ação colaborativa, diferente de mídias como a TV e o rádio, onde havia, em geral, uma unilateralidade preponderante em relação ao que se difundia.

A cultura digital traz, em seu bojo, um aspecto colaborativo que se propaga por meio das mídias digitais disponíveis na internet. Sendo esse contexto altamente estimulante da observação e do acompanhamento das discussões que estão em andamento - o chamado *furking* -, prática que, muitas vezes, com o tempo, acaba estimulando a participação ativa ou colaborativa dos usuários. Ao pensarmos nas mídias de antigamente, como, por exemplo, a televisão e o rádio, constatamos que estas últimas eram unidirecionais, sendo que ao telespectador ou ouvinte só cabia assistir ou ouvir o que estava sendo transmitido (VIANA; MELLO, 2013, p. 33).

Especialmente quando nos referimos às mudanças ocorridas na difusão da informação e ampliação da comunicação, possível pela mediação de tecnologias digitais, podemos afirmar que esse intenso fluxo de acesso aos conteúdos diversos e em tempo real, não possui precedentes na História. Não afirmamos que este seja um processo democrático. Ainda há um longo percurso a se trilhar para que haja uma efetiva inclusão digital, mas não se pode negar que de modos distintos, em nossos dias, aqueles que podem se conectar, comunicam e se informam como nunca antes.

Ser confrontado com as mudanças da sociedade é crucial para a formação dos estudantes, pois por meio da educação, um mundo de signos ainda desconhecido passa a ser compreensível, significado e por vezes, refutado. A escola, a partir desta perspectiva, não pode ser tida como o receptáculo de uma realidade pronta, cabendo apenas sua adequação ao mundo social ao qual se encontra. A cultura escolar, conforme destaca Dominique Julia (2001, p. 20), enquanto conjunto de normas e práticas específicas circulantes desse ambiente, variam de acordo com a época. Neste entendimento, não apenas advém de uma cultura exterior a ela, mas reflete vivências de outras culturas e as influencia simultaneamente. Assim, consideramos a *cultura digital* como integrante deste amálgama de vivências, expressões e hábitos que com suas especificidades moldam a comunidade escolar. A relação de colaboração, autoria e autonomia que este cenário marcado pela cibercultura tem estimulado, se refletirá na escola a partir dos novos modos de interação e posturas que tanto alunos, quanto docentes, refletem em suas relações cotidianas estabelecidas a partir, em grande medida, da influência que essas inovações tecnológicas têm tido no cenário global.

Nesta Era da Informação, marcada por uma sociedade em rede (CASTELLS, 1999) onde todos (desde que conectados) adquirem a possibilidade de se tornar autores em blogs ou redes sociais, faz-se necessário habilidade para lidar com o fluxo de informações ou com a criação das mesmas (BACICH; MORAN, 2018). Com poucos cliques, e conteúdos das mais variadas procedências podem ser acessados: desde aqueles escritos por especialistas e referenciados com fontes de credibilidade, até *fake news* e teorias conspiratórias de todos os tipos. Em tempos de terraplanismo, movimento antivacina, ataques cibernéticos, cyberbullying, a capacidade analítica para lidar com a rede torna-se mais que necessária no ambiente escolar. Para Pierre Levy (1993, p. 23), técnicas carregam consigo “projetos, conjuntos, esquemas, imaginários, implicações sociais e culturais bastante variados”, uma vez que são frutos de uma sociedade que as impregnam com seus valores e necessidades em um tempo e espaço específicos. Dotar o estudante de elementos necessários para o seu posicionamento crítico e ético mediante as mídias digitais caracteriza-se como uma atitude urgente na educação brasileira.

Ao buscar nas *dez competências gerais para o Ensino Básico* as menções a *tecnologias* e à *cultura digital*, buscamos compreender se essa lógica liberal e utilitarista da escola enquanto espaço de um saber que faça sentido na realidade se fortalece. Entende-se como *competências* no texto final da BNCC, o conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes que precisam ser desenvolvidos buscando formar um aluno de modo integral, em todas as dimensões do desenvolvimento humano: cognitiva, acadêmica, física, sócio emocional e cultural. Diretriz para a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas, bem como para a formação de professores, materiais didáticos e avaliações nacionais, a BNCC estaria conectada aos desafios contemporâneos.

A *primeira Competência Geral*, cita um ensino que engloba conhecimentos passíveis de entendimento da realidade e que abrangem o mundo físico, cultural, social e digital. A perspectiva digital destacada sugere a compreensão sobre uma natureza própria desta dimensão, considerando suas especificidades e inter-relações com os demais aspectos do mundo social. A *segunda Competência Geral*, enfatiza o papel que a escola básica tem enquanto espaço de produção de conhecimento e intervenção na realidade. Juntamente aos distintos saberes que circulam neste ambiente, o saber acadêmico agrega aos currículos escolares teorias e metodologias para a reflexão de

problemas de ordens diversas, sendo as tecnologias uma dessas dimensões (BRASIL, 2018, p.9).

A quarta Competência Geral traz a *linguagem digital* em seu texto e pode ser um vetor para fortalecer a ideia de promoção de um letramento digital no ambiente escolar (BRASIL, 2018, p.9). Segundo a pedagogia dos multiletramentos, a escola deste novo século deve agregar as múltiplas formas de se aprender e ensinar, levando em consideração que em seu espaço convivem diferentes culturas, que se apropriam de modos distintos de linguagens (ROJO; MOURA, 2012). Este ensino precisa estar em maior consonância com as modalidades semióticas para promover o aprendizado, aproveitando-se das inovações propiciadas pelas TDIC. Tal pedagogia, que incorpora a multiculturalidade e a multimodalidade, compreende que a linguagem digital, que tem sido relevante na vida de alunos e professores, deve ser analisada, a partir de novas ferramentas e novas práticas.

A *quinta Competência Geral* é voltada exclusivamente à Cultura Digital. Assim, abre-se um caminho para que o digital seja compreendido tanto em seus aspectos mais técnicos, de manuseio, produção de conteúdo, canal para construção de conhecimento escolar, quanto nos impactos sociais resultantes dessa cultura específica. O digital requer dos estudantes conhecimentos para entender seus domínios de modo amplo, pois economia, política e as próprias construções subjetivas dos estudantes têm sido impactadas nesse processo. Na íntegra da Competência temos:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2017, p. 9).

Desde a vitória nos Estados Unidos de Donald Trump, ao Brexit, no Reino Unido, à escolha do neologismo “pós-verdade” como a palavra do ano do dicionário Oxford (ambos eventos de 2016), ou mesmo as eleições de 2018 com a vitória de Jair Bolsonaro no Brasil, com a palavra “*fakenews*” e seu impacto nas redes sociais têm preocupado. Sintoma de jogos de poder que possuem bases ancoradas no *modus operandi* da “velha política”, seus reflexos deflagram em eventos imprevisíveis nos ambientes virtuais. Além do impacto em eleições, discursos de ódio, manipulação da opinião pública sobre diversos temas, a superexposição de jovens e crianças nas redes têm potencializado o Bullying, a pedofilia, o estímulo ao consumo exacerbado ou

mesmo a discursos negacionismos que impactam conhecimentos solidamente estabelecidos pelas ciências. É crucial considerar que este impacto do domínio digital neste século atinge a todos, direta ou indiretamente, sendo a reflexão sobre tal tema fundamental dentro das escolas. A autoria e dinamismo que tais plataformas propiciam precisam ser discutidas a partir de uma navegação responsável e ética.

Os últimos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios [PNAD], realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), mostram que de 2018 para 2019, o percentual de pessoas que acessaram à Internet através do celular aumentou de 98,1% para 98,6%, já o microcomputador, para essa mesma função, caiu de 50,7% para 46,2%. Enviar ou receber mensagens de texto, voz ou imagens por aplicativos diferentes foi a finalidade de acesso à rede indicada por 95,7% dos usuários da Internet.

Explorar a Cultura digital, em suas diversas facetas, enquanto competência na BNCC nos impõe desafios difíceis de serem transpostos em um curto período. O último Censo Escolar da Educação Básica (2020) aponta um cenário insatisfatório para que tais objetivos sejam alcançados nas escolas públicas do Brasil. Em termos gerais, o que os dados revelam são disparidades significativas entre as redes federais, estaduais e municipais, sendo as primeiras as que mais possuem acesso a tecnologias, tanto para docentes quanto para discentes, em comparação à rede municipal, com os mais baixos índices. O norte do país apresenta baixas taxas de acesso à internet se tomados comparativamente ao sul ou ao sudeste.

Os dados nacionais apontam que o recurso tecnológico mais presente nas salas de aula do país, tanto no ensino privado quanto público, é o projetor multimídia. Há um maior número desses aparelhos no Ensino Médio, chegando a taxa de 97,8% nos colégios federais, 80,9% no estadual, 79,8% no municipal e 85,2% na rede privada (INEP, 2020, p. 59). Para o Ensino Fundamental, os dados apontam que *tablets* ou computadores portáteis disponíveis aos alunos são recursos raros, mesmo na rede de ensino privada. O que prevalece enquanto aparelho para consultas de conteúdo ou para realizar trabalhos em editores de textos são os computadores de mesa, com as escolas federais liderando o acesso com 99,0%, seguidos da rede privada com 80,0%, seguidos da rede estadual de 79,3% e por último, os colégios municipais com os piores índices: 71,6% (INEP, 2020, p. 59). Não constam informações referentes ao estado de conservação e/ou necessidade de manutenção das máquinas, uma vez que o indicador mensura apenas os recursos tecnológicos “disponíveis” nas escolas. Os índices

apresentados podem ser mais baixos, se forem consideradas a queima de lâmpadas de projetores, seu desgaste natural, ou mesmo das atualizações de softwares ou ataques de vírus que acabam por inviabilizar as máquinas por algum tempo.

Mediante o exposto, diante da competência salientada pela BNCC que busca a compreensão, utilização e criação de TDIC no espaço escolar, podemos perceber que há um enorme caminho a ser percorrido. Se nos detivermos aos dados trazidos pelo último Censo Escolar do Ensino Básico, de 2020, verificamos que o acesso a tecnologias nas escolas públicas e privadas no país podem não ser suficientes para um trabalho significativo, seja nos componentes curriculares, seja nos itinerários formativos. Mas, afinal, porque caberia ao Ensino de História um trabalho mais efetivo diante das tecnologias? Defendemos que o amplo conhecimento da contemporaneidade requer o entendimento de sua dimensão digital. Ao mesmo tempo, o letramento digital é necessário na formação escolar e devido à falta de conexão nos lares, a escola ainda é o ambiente no qual milhares de alunos acessam o mundo digital⁵. Se a lógica neoliberal pouco se importa com as desigualdades que ela fomenta (Laval, 2004), a escola precisa ser um dos espaços de luta e de formação contra tais desigualdades.

Ensino de História e a Cultura Digital

A tecnologia mudou completamente nosso cotidiano. Estando em todos os lugares e presente em todas as operações do mundo moderno, Prensky (2010) atribui às essas novas gerações o mote “*sharing is power*” (p. 280), destacando a quantidade de sites, *webgrups* e aplicativos que funcionam pautados em dois princípios: o compartilhamento das informações e a cooperação dos usuários para acúmulo de informações e trocas de serviços. Tal impacto tem sido bastante debatido na comunidade acadêmica, tanto no Brasil como no exterior. Na última década podemos destacar alguns trabalhos em língua portuguesa, que associam as questões do Ensino de História com as tecnologias digitais. Ana Isabel Ribeiro e Sara Dias-Trindade, ambas da Universidade de Coimbra, problematizam o uso de equipamentos de tecnologias móveis na sala de aula como suporte para narrativas digitais. O professor José Antonio Moreira da Universidade Aberta de Portugal, bem como Aléxia Pádua

⁵ De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018 (Pnad) do IBGE, telefones celulares e internet por dados móveis são os aparelhos e modos de conexão mais usados no Brasil. Conexões banda larga e microcomputadores de mesa são menos utilizados, especialmente nas regiões Norte e Nordeste (IBGE, 2018).

Franco, professora da Universidade Federal de Uberlândia, salientam as relações (e estranhamentos) dos professores frente às tecnologias. Marcos Silva da Universidade Federal de Sergipe foi também um dos pioneiros ao pensar as possibilidades do Ensino de História diante das ferramentas digitais⁶.

Consideramos que o Ensino de História tem se constituído por uma dinamicidade de diálogos entre o passado e o presente, mediados pela figura do professor que conduz o pensar histórico no ambiente escolar por meio de representações sobre fatos, passado e narrativas, dados em uma conjuntura que não é estática. Os saberes históricos estão em constante mutação ao romper com paradigmas historicamente situados. Entretanto, o trabalho com tecnologias e a busca pela construção de um conhecimento escolar diante de tais ferramentas são um verdadeiro desafio para uma grande parte dos professores e alunos. Persistem metodologias que ao se valerem dos recursos digitais, acabam por fomentar narrativas prontas em aulas convencionais, dadas apenas por plataformas atualizadas tecnologicamente. Como defende Schmidt (2002) “a aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele edificou esse conhecimento” (p.57).

Nessa mediação, o professor, enquanto interlocutor dos diálogos entre os saberes escolares, precisa considerar que a sala de aula é um espaço de construção do conhecimento histórico e propício a fomentar o contato com as fontes documentais e as construções de narrativas. A veiculação de filmes, músicas, slides, websites quando apresentados como meras ilustrações dos conteúdos, sem um momento para desconstrução e problematização, podem sinalizar que o conhecimento está pronto e não passível de questionamentos. Nesse sentido Schmidt destaca que “a sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentidos (p.57)”.

Enquanto pesquisadores e professores precisamos ter em mente que a utilização das TDIC deve vir a somar e expandir a prática e as metodologias. Embora qualquer novo elemento introduzido no ambiente escolar possa despertar o interesse por parte dos alunos, a novidade e o espanto pelo novo devem ser utilizados a favor da escola e da prática educacional. Por conta disso é imprescindível não se apoiar

⁶ Sobre os trabalhos citados, ver: RIBEIRO; TRINDADE, 2017; TRINDADE; MOREIRA, 2018; MOREIRA, 2015; FRANCO 2010; SILVA, 2012.

somente na novidade e no interesse dos alunos para o sucesso da aula. O planejamento das ações, cronograma e objetivo devem estar claros numa proposta pedagógica que envolve as tecnologias digitais, visto que elas são apenas um outro suporte para a expansão de sentidos sobre elementos e vivências que são uma realidade na sala de aula.

Destacamos que a presença das tecnologias no Ensino de História ultrapassa a perspectiva de mero recurso, útil adotar uma atividade por meio de uma via mais aprazível aos estudantes reforçando ideias sobre um ensino que privilegia a narrativa linear do conteúdo. Estimular o trabalho com as fontes históricas passíveis de serem utilizadas de modo digital e integrar os conteúdos em projetos de ensino onde o aluno seja convidado ao protagonismo nas atividades, explorando ambientes virtuais de aprendizagem, museus virtuais, sites educativos, são caminhos que tendem a integrar de modo mais efetivo o ensino de História e a tecnologia. Nesse mesmo sentido, tornar a sala de aula um espaço que agregue cultura digital, multiplicidade de informações e competência digital, segundo Trindade & Ribeiro (2016) torna-se necessária à ação docente:

as tecnologias de informação e comunicação tendem a configurar-se apenas, como um mero recurso e não verdadeiramente como uma estratégia integrada num pensamento e prática pedagógica, que visem desenvolver competências de acesso e utilização crítica da informação que, no cotidiano, chega aos jovens de forma imediata, não filtrada e com níveis de autenticidade e qualidade muito variados (TRINDADE & RIBEIRO, 2016, p.180).

O uso das tecnologias não se configura na utilização necessariamente de softwares caros, complicados e que requerem equipamentos com grande poder de processamento, mas pode ser possível com uso de *apps* simples, que já fazem parte do nosso cotidiano, como os contidos em telefones celulares. Tais ferramentas permitem leituras e análises de documentos, visitas a ambientes imersivos, como o Google Street View, criação de jogos, como o Scratch, fomentando assim o confronto de ideias, pontos de vista e auxiliando em um letramento digital. Meynica (2005) aborda que é muito fácil o professor acreditar que a tecnologia poderia substituir aulas e atividades e iniciativas sem um cuidado na sua elaboração. Atividades sem planejamento como “pesquise o que foi a Revolução Francesa”; “tragam imagens da Idade Média” por exemplo, não são uma boa apropriação da cultura digital para a sala de aula, pois não exploram as ferramentas e plataformas e só digitaliza antigas práticas, sem uma abordagem crítica.

É fundamental, além do incentivo ao manuseio de softwares e hardwares, haja vista o considerável *inacesso* que estudantes tanto do ensino básico como do superior ainda possuem em seus lares, propiciando caminhos para que o fluxo informacional seja problematizado. Carvalho (2004) e Trindade (2015), apontam que é necessário que o professor saiba selecionar uma quantidade adequada de informações para serem trabalhadas, bem como se ela está apropriada à idade dos alunos. De modo prático, faz-se interessante que o docente indique sites, blogs, canais no Youtube que contenham conteúdos propícios para as aulas enfatizando o que as torna aptas de serem utilizadas para a reflexão em sala de aula, Autoria, referências, monetização de páginas possuem interferência nos objetivos e no conteúdo. Além disso, está cada vez mais necessário alertar os alunos sobre o dano causado pelas *fakenews* e, sobretudo, sobre a habilidade em distinguir o mundo real do digital, pois como aponta Perrenaud, estamos formando as novas gerações para o futuro, no âmbito do senso crítico, garantindo facilidades para classificação, leitura e análises de textos e imagens, e principalmente a se auto-representarem e conviverem nas redes (PERRENAUD, 1999 p. 128).

Esse ambiente no qual os alunos estão envoltos apresenta novidades e requer habilidade no espaço escolar de uma forma tão rápida que na maioria das vezes os professores não conseguem acompanhar. Assim percebemos que em vários momentos os professores apresentam uma “tecnofobia” (LENCASTRE; ARAÚJO, 2007), resistindo ao máximo ao uso das tecnologias, fugindo das possibilidades que o uso das plataformas digitais propiciou às suas estratégias pedagógicas. Embora a pandemia da Covid19 e a necessidade pelo distanciamento social tenha levado as escolas de ensino básico do país ao Ensino Remoto Emergencial, estabelecendo as interações de ensino aprendizagem exclusivamente por meio das plataformas digitais, o estranhamento a tais ferramentas e as dificuldades em seu manuseio não tem sido sanadas neste momento. Sem políticas públicas voltadas à superação dos problemas de acesso e manuseio, sem formação continuada consistente e recorrente ou mesmo a persistência de metodologias tradicionais que não conseguem incorporar um ensino mediado por tecnologias, teremos poucos avanços nessa área no retorno ao ensino presencial no país.

A BNCC, por meio de suas competências gerais para o Ensino Básico, enfatizou a compreensão da tecnologia em seu texto final. Conhecimentos e habilidades

defendidos como cruciais para a compreensão do século XXI, a tecnologia e digital, no âmbito da perspectiva da produtividade, e possibilidades de uso do capital se aproxima muito da (falsa) ideia do ser individual e autônomo, pregado pela ideologia neoliberal, e que através de organizações não governamentais, usam do discurso de inovação e modernidade para que gradualmente, vão adentrando no modelo educacional brasileiro. A busca pela formação de trabalhadores aptos a exercerem funções múltiplas e que requerem conhecimentos tecnológicos, podem ficar evidentes nas defesas feitas pelo Movimento pela Base, que teve papel crucial na formulação do texto final da BNCC. Ao mesmo tempo, entendemos que o espaço escolar dialoga com múltiplas culturas, sendo a dimensão digital uma delas. Independente da adoção ou não dos professores de estratégias digitais para a sala de aula, e por mais que alguns professores e membros da equipe pedagógica acabam por minimizar tais ferramentas em sala de aula, seus impactos são reais nas sociabilidades, política e economia, ou seja, vão além da sua apreensão meramente técnica.

Se os estudantes da escola do século XXI “estão de tal forma habituados a esta corrente constante de informação que estão ‘formatados’ para pensar, também na escola, de uma forma diferente da de gerações anteriores (TRINDADE, 2015 p 207), a disciplina de História precisa conduzir a construção de espaços de diálogo que pensem nessas novas formatações do mundo social ao qual tecemos nossas relações no presente. Construir essa educação é dialogar, romper fronteiras e distinções entre professores, alunos, instituições, disciplinas, artefatos, linguagens, territórios e pessoas em geral. E o professor torna-se uma figura indispensável, um mediador da criação colaborativa de conhecimento. O docente de História, diante deste mundo digital, passa a orientar a visão e os questionamentos sobre as fontes, estimula a busca de informações sobre um documento escrito, sugere e tece críticas sobre produtos audiovisuais, instrui a aplicação de filtros em imagens para melhor identificar uma escrita, por fim, possibilita o acesso e o conhecimento histórico que faça sentido com a vida prática, e vivências dos alunos.

Considerações finais

A liberdade de criação que advém do mundo digital, tem trazido marcas substanciais aos seus usuários. É inegável que a exposição do cotidiano de pessoas famosas ou comuns por meio de redes sociais estão impregnadas de exacerbações

estéticas e econômicas, por exemplo. Crianças e adolescentes, no processo de construção de suas subjetividades, se deparam com nuances irreais de um mundo que possui uma desigualdade social latente. Além disso, diante da quantidade de conteúdo sem fontes confiáveis ou voltadas à difusão de mentiras (as chamadas *fakenews*), tem influenciado na opinião pública até mesmo em pleitos eleitorais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve seu texto final homologado em 2018, trouxe em suas dez *competências gerais* para o Ensino Básico, menções à tecnologia e ao digital. Documento aguardado por décadas e constituído sob duas gestões distintas, onde ideologicamente diversos pontos de vista se confrontam (como as questões de gênero retiradas do texto), teve no peso de grupos empresariais, representados por organizações apartidárias voltados à educação, uma formulação que articula-se a ideários neoliberais. Embora compreendamos que o domínio tecnológico estimulado na escola básica atenda aos interesses pontuais desses grupos, defendemos que ir além do domínio técnico das tecnologias e compreendê-la em seu domínio amplo, de impacto no mundo atual e vetor de uma cultura digital, pode e deve ser articulado à disciplina de História.

O ensino da História, com um foco referido à Cultura digital, pode trazer caminhos de reflexão pertinentes sobre os problemas contemporâneos. As ferramentas digitais podem ampliar em sala de aula as possibilidades de aprendizado, que por múltiplas linguagens acaba por incorporar as expectativas e anseios dos estudantes. Do mesmo modo, permitem uma personificação e estímulo à autonomia, a partir de espaços não-formais de aprendizagem, como visitas a museus, laboratórios e arquivos online, tanto nacionais quanto internacionais. O trabalho com fontes digitais, contato com um museu de arte, histórico ou arqueológico, realizada dentro de uma sala de informática na escola, ou na casa do estudante, podem estimular o interesse, autonomia, criticidade e compreensão sobre o processo de construção do conhecimento histórico.

Referências

AFONSO, Carlos A. **Internet no Brasil**: alguns dos desafios a enfrentar. Informática Pública, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinícius Figueira, Artmed Editora, São Paulo, 2016.

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. In: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versa_ofinal_site.pdf. Acesso em 24 de Mar. 2020.

BRASIL, **Resultados finais do Censo Escolar** (redes estaduais e municipais). Brasília, DF: MEC/ INEP. 2020.

BRASIL, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, IBGE. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em 25 de janeiro de 2022.

CARVALHO, A. A. *A World Wide Web e o ensino da História*. In I. Barca (Org.). **Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de educação histórica**, Braga: CIE, 2004, (pp. 233-251).

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas. nº 01, p. 09-44., 2001.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LENCASTRE, J. A. & ARAÚJO, M. J. *Impacto das tecnologias em contexto educativo formal*. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Silva & L. Almeida (Eds.), **Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía**. A. Coruña: Universidade da Coruña, 2007, p. 624-632.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Editora 34, 1993.

MEYNIAC, J.-P. **Internet et l'enseignement de l'histoire**: reflexions d'un clonaute, 2005 Disponível em: <http://www.clonautes.org/spip.php?article219> acesso em 30 de setembro de 2020.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. SP: Cortez, 2005.

PRENSKY, M. **Teaching digital natives**: partnering for real learning. California: Corwin, 2010

PERRENAUD. *Formar professores em contextos sociais em mudança*: prática reflexiva e participação crítica. **Revista brasileira de educação**, v. 12, p. 5-21, 1999.

RIBEIRO, Ana Isabel; TRINDADE, Sara Dias. *O ensino da História e tecnologias*: conexões, possibilidades e desafios no espaço das Humanidades Digitais. **Educação no ciberespaço—novas configurações, convergências e conexões**, p. 133-146, 2017.

RIBEIRO, Anelisa. *Tecnologia Digital*. In: FRADE, I; VAL, M; BREGUNCI, M.(Orgs). Glossário CEALE. **Termos de alfabetização, leitura e escritas para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, L. O; FERREIRA, V. S. *A rede do movimento pela base e sua influência na base nacional comum curricular brasileira*. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 2, p. 115-130, Maio/Agosto 2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.; PÉRES, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHMIDT, M. A. *A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula*. In: BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 54-66.

SILVA, Marcos. **Ensino de História e novas tecnologias**. Santa Maria: UFS, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do Currículo** Uma introdução crítica. Portugal: Porto Editora, 2000

TRINDADE, S; MOREIRA, José António. *Avaliação das competências e fluência digitais de professores no ensino público médio e fundamental em Portugal*. **Revista Diálogo Educacional**, v. 18, n. 58, p. 624-644, 2018.

_____; RIBEIRO, A. I. *Universidade de Coimbra digital*: visitas de estudo guiadas por tablets. In N. Pedro, A. Pedro, J. F. Matos, J. Piedade, M. Fonte (orgs.), **Digital**

Technologies & Future School - Atas do IV Congresso Internacional TIC e Educação 2016 (artigos selecionados) (pp. 179-188). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016.

_____. **O passado na ponta dos dedos: o mobile learning no ensino da História no 3º CEB e no Ensino Secundário** (Tese de Doutoramento em História: especialidade de Didática da História). Coimbra: Universidade de Coimbra, 2015.

VIANA, Claudemir Edson; MELLO, Luci Ferraz de. *Cultura digital e a educomunicação como novo paradigma educacional*. **Revista FGV Online**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 31-49, abr. 2013.

ZUBOFF, Shoshana. *Big other: capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização de informação*. In: BRUNO, Fernanda et al. (org.). **Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem**. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 17-68.

Aline Vanessa Locastre

Professora da Licenciatura em História e do ProfHistória da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/6479781559375624>

Arnaldo Martin Szlachta Junior

Professor da Licenciatura em História, do Programa de Pós-graduação em História, e do ProfHistória da Universidade Federal de Pernambuco/ UFPE.

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/4661859185167472>

Artigo recebido em: 16 de fevereiro de 2022.

Artigo aprovado em: 03 de abril de 2022.