



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

ELAINE ALMEIDA SANTOS

**UM BREVE OLHAR SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA**

**GUARABIRA
2023**

ELAINE ALMEIDA SANTOS

**UM BREVE OLHAR SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado à Coordenação do Curso de
História da Universidade Estadual da Paraíba,
como requisito à obtenção do título de
Licenciada em História.

Orientadora: Profa. Dra. Mariângela de Vasconcelos Nunes.

**GUARABIRA
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S258b Santos, Elaine Almeida.
Um breve sobre as tecnologias da informação e comunicação e o ensino de história [manuscrito] / Elaine Almeida Santos. - 2023.
17 p. : il. colorido.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2023.
"Orientação : Profa. Dra. Mariângela de Vasconcelos Nunes, Coordenação do Curso de História - CH. "

1. Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC's. 2. Ensino de História. 3. Professores. I. Título

21. ed. CDD 981

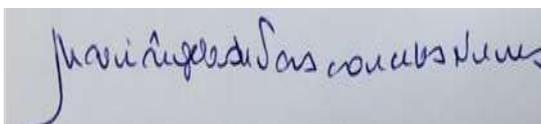
ELAINE ALMEIDA SANTOS

UM BREVE OLHAR SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado à Coordenação do Curso de
História da Universidade Estadual da Paraíba,
como requisito à obtenção do título de
Licenciada em História.

Aprovada em: 06/12/2023.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Mariângela de Vasconcelos Nunes (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Luciana Calissi
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Cristiano Luís
Christillino

Prof. Dr. Cristiano Luís Christillino
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – “Nuvem de palavras” elencadas pelos alunos	15
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CCBB/RJ	Centro Cultural Banco do Brasil do Rio de Janeiro
EAD	Ensino a Distância
MEC	Ministério da Educação
OBEDUC	Programa Observatório da Educação
PAPED	Programa de Apoio a Pesquisa em Educação a Distância
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em exercício
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
SEED	Secretaria de Educação a Distância
TIC's	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	06
2	A FETICHIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS	07
3	O ACESSO ÀS TECNOLOGIAS E AO BIRD	09
4	OS DESAFIOS DOS PROFESSORES	11
5	RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: OFICINAS NA AULA DE HISTÓRIA	13
5.1	Oficina I	13
5.2	Oficina II	14
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	15
	REFERÊNCIAS	16

UM BREVE OLHAR SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Elaine Almeida Santos*

RESUMO

Neste trabalho buscamos, de forma breve, mostrar o uso das tecnologias, notadamente no ensino de História, a partir de duas experiências vivenciadas em escolas públicas do Rio de Janeiro, por professores e estagiários do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que foram descritas e analisadas por Costa (2015). Tais oficinas foram desenvolvidas tanto com alunos do Ensino Fundamental quanto do Médio. Ainda de forma rápida, historicizamos o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), no Brasil, considerando a postura do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), do Ministério da Educação — e Cultura — (MEC), e discorremos sobre o impacto e os desafios para os dos professores que atuaram nas oficinas. Para tanto, recorremos a estudiosos da área, como Barreto (2002, 2003, 2019), Costa (2015), entre outros.

Palavras-Chave: Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC's; ensino de história; professores.

ABSTRACT

In this research, we seek to briefly discuss the use of technologies in the teaching of history based on two realities noticed in Rio de Janeiro public schools, experienced by teachers and interns from the PIBID program, and analyzed by Costa (2015). The projects were developed by primary and secondary students. We also quickly discussed the historicizing use of Information and Communication Technologies (TICs) in Brazil, considering the stance of the International Bank for Reconstruction and Development (BIRD) and the Ministry of Education and Culture (MEC). Besides that, we debated the impact and challenges for teachers who worked on the project. Therefore, our study was developed based on the work of researchers such as Barreto (2002, 2003, 2019), Costa (2015), and so on.

Keywords: Information and Communication Technologies – ICTs; history teaching; teachers.

1 INTRODUÇÃO

O ato de transmitir conhecimento e de ensinar pode ser considerado como uma das práticas mais antigas dos povos humanos, visto que, por esse meio, experiências vividas foram passadas de uma geração para outra entre os membros do mesmo grupo. Em consequência, a humanidade vem acumulando conhecimento ao longo das épocas, culminando no cenário de desenvolvimento atual. Nesse cenário, nomenclaturas como “sábio”, “mestre”, “tutor”, “professor”, entre outras, foram usadas em diferentes períodos da história por diversos povos para designar aquele que ensina.

No mundo globalizado e digitalizado do século XXI, a informação tomou — e toma — proporções que se estendem além do ecossistema digital, adentrando nos mais diversos âmbitos,

* Licencianda em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: elaine.santos@aluno.uepb.edu.br.

a exemplo do escolar, o que, muitas vezes, coloca em dúvida a relação entre educação e educadores.

Em vista disso, trabalhar com a temática do uso de tecnologias no âmbito educacional mostra-se um desafio, ao passo que se torna de extrema importância. Sob essa ótica, nossa motivação surgiu ao percebermos que, enquanto graduandos no curso de licenciatura em História, por mais que haja contato com aparatos tecnológicos (computadores, *datashow*, entre outros) como ferramentas para pesquisa, estudos e apresentações, sofremos um distanciamento ou desconhecimento no uso de tecnologias em nossa formação para além do uso rotineiro. Diante disso, a escolha pelo tema em questão acarretou uma reflexão sobre como os meios de ensinar podem ser amplos e como as ferramentas digitais podem oferecer possibilidades de uso, tendo impactos positivos no campo didático.

Sendo assim, com o intuito de nos aprofundarmos no assunto em questão, recorremos a Barreto (2002, 2003, 2019), para traçar um contexto acerca das tecnologias da informação e comunicação na educação. Estas questões foram importantes para a autora e, ao mesmo tempo, para mostrar aos leitores o caráter político das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). Posteriormente, apresentamos duas experiências narradas por Costa (2015), que descrevem o uso de oficinas nas aulas de História, aplicadas em escolas do Rio de Janeiro, entre 2012 e 2014. Sendo estas elaboradas e desenvolvidas, respectivamente, pela equipe do PIBID-UFRJ e pelo Programa Observatório da Educação (Obeduc/UFRJ).

2 A FETICHIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS

A primeira metade do século XX destaca-se por um forte investimento em recursos audiovisuais relacionados à educação, a exemplo das ilustrações que foram usadas para estimular a aprendizagem, com o intuito de serem atrativas, mas com foco no ensino-aprendizagem. Nesse contexto, álbuns seriados, retroprojetores, entre outros exemplos, eram meios de estimular a atenção dos discentes. Nas palavras de Barreto (2019):

É possível afirmar que os álbuns e transparências eram produzidos por professores e tinham por base concepções e teorias de aprendizagem. Mesmo quando entrou em cena a instrução programada, produzida por Skinner nos parâmetros da Psicologia Behaviorista, o direcionamento foi a sua utilização educacional (p. 220).

A instrumentação programada, idealizada por Skinner (1972 *apud* Barreto, 2019), representou uma grande ruptura entre teóricos e professores, pois tinha claras pretensões autoexplicativas. Esse modelo autoexplicativo de Skinner, conhecido como máquina de ensinar, consistia em trazer novas maneiras de ensinar, maneiras essas que traziam consigo uma tentativa de controlar aquilo que se era ensinado aos alunos. Entretanto, a tecnologia até aquele momento não favorecia suas ideias, limitando o seu método de ensino individualizado.

Esse modelo de “instrumentação programada” necessitava que o aluno possuísse uma bagagem de conhecimento, no entanto, não contemplava diferentes estilos cognitivos, sendo criticado pelo seu reducionismo tecnicista. Skinner criou um modelo de ensino pronto, um produto, em que aquele conhecimento ensinado era passível ao controle. O professor não seria mais responsável a estimular o aluno ao pensamento crítico (Skinner, 1972 *apud* Barreto, 2019).

Durante os anos de 1960 e 1970, surgem formulações como “aprendizagem para domínio” que se mostra como uma tentativa de aperfeiçoamento de produtos educacionais. No contexto brasileiro do final da década de 70, já se falava na padronização do ensino; segundo Parra (1978 *apud* Barreto, 2019), é provável que, em um futuro não muito distante, a seção mais importante da escola seja o “almoxarifado”. Ele se refere a como se projeta uma padronização do ensino, quando o conhecimento se torna um produto que pode ser utilizado e

guardado para ser reutilizado depois, em que qualquer pensamento que diverge do que já foi pré-estipulado não consta nos arquivos. Já a partir da segunda metade do século XX, surgem as TIC's que têm seu propósito nas relações sociais.

Barreto (2019) aponta como o processo de intensificação do uso das TIC's percorreu o mesmo caminho que as fábricas com a inclusão das tecnologias. Nesse quadro, a posição do docente fica cada vez mais em segundo plano, enquanto os produtos de aprendizagem se tornam protagonistas no meio educacional. Tais artifícios tecnológicos podem ser reproduzidos em larga escala, como vídeos, *softwares*, ou, até mesmo, materiais impressos, que não precisam, necessariamente, da presença de vários professores. Pelo contrário, um único docente pode ser responsável por atender vários alunos, já que o objetivo principal com a adição das TIC's é tornar o estudante autodidata, visando, geralmente, o corte de custos, e o controle sobre as práticas dos docentes, trazendo como justificativa o discurso de uma educação mais “flexível”, condizente com o mundo globalizado.

Schaff (1995 *apud* Barreto, 2019, p) aponta sobre como a substituição do professor se daria por meio de uma revolução total do sistema de ensino que projeta a figura do docente como um “produto de um campo considerado mais importante, que é a tecnologia informática”, criando assim o “professor automático”. Nesse sentido, as TIC's são usadas como meio para romper com o atual sistema de ensino, consideradas a solução para todos os problemas educacionais, ignorando questões econômicas e sociais.

Em relação ao Ensino a Distância (EAD), é possível fazer uma observação relevante: o EAD está sempre associado a novas linguagens e a novas tecnologias, enquanto o ensino presencial está para o docente, que, por sua vez, é considerado antiquado (Barreto, 2019). As modalidades como EAD e ensino presencial sofrem direta influência pelas TIC's, gerando uma substituição tecnológica. No EAD, há a substituição completa do professor, que agora seria reconstruído como tutor, e a sala de aula que se tornaria um polo com materiais prontos e preestabelecidos, autoinstrucionais. Em relação ao ensino presencial, a substituição tecnológica é parcial: o papel do professor é colocado em segundo plano, já que sua atuação fica restrita à escolha de materiais com os quais os alunos passaram a interagir, mesmo presente na sala de aula.

Seguindo os escritos de Barreto (2003), podemos definir as tecnologias no contexto educacional entre novas e “velhas”. Cadernos, lápis, canetas, livros didáticos, entre outros artifícios de igual semelhança, seriam as velhas tecnologias, já as novas são as TIC's, servindo de exemplo os aparelhos de TV, computadores, e vídeo, entre outros. Essas tecnologias passaram por um processo de inserção voltadas à educação, ou seja, elas não foram formuladas pensando na sua utilização no âmbito educacional de ensino, mas foram projetadas e pensadas para as relações sociais digitais.

Barreto (2003) afirma sobre a fascinação envolvendo as novas tecnologias, sobre como existe uma espécie de fetichização acerca delas. Nesse sentido, a autora expõe como as modernas e atuais TIC's trazem a “novidade” no seu processo de produção, sendo produzidas nos países mais ricos e levadas ao mercado consumidor dos países pobres. Diante disso, vale ressaltar que a América-latina é considerada um nicho de mercado. Entretanto, objetivos e práticas não coincidem da mesma maneira entre as tecnologias e o meio para o qual são utilizadas, ou seja, países de primeiro mundo e países periféricos possuindo e fazendo uso das mesmas tecnologias. Tal fato se dá, pois, no contexto atual de modernidade, o tempo de produção dessas tecnologias e o tempo de consumo nos países pobres não são mais tão distantes, a empregam com fins distintos. Ao mesmo tempo em que as TIC's trazem inovações — abrangendo, por exemplo, novas possibilidades para a educação —, surgem com elas novos desafios para o trabalho docente, refletindo sobre suas práticas pedagógicas (Barreto, 2003). Nessa perspectiva, a existência das TICs é, geralmente, vista como uma grande revolução no âmbito educacional.

3 O ACESSO ÀS TECNOLOGIAS E AO BIRD

No que se refere à relação e ao acesso às tecnologias e ao Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), destacam-se as TIC's para o ambiente educacional. Identificando-se um “Divisor Digital” como demarcador de território entre aqueles que são incluídos e excluídos ao acesso das tecnologias digitais. A questão não é só ter ou não acesso aos aparatos tecnológicos, mas também a maneira como o acesso acontece, seu sentido e suas práticas. Esse “Divisor Digital” se refere às desigualdades no sentido da utilização das TIC's (Barreto, 2003).

Diante desse cenário, Barreto (2003) recorre ao termo “Apartheid educacional”, o qual pode ser definido como um *Apartheid*, o que significa separação, à parte. Esse conceito é usado para designar a política de segregação racial conduzida na África do Sul pela minoria branca contra a maioria negra. *Apartheid* designa um regime em que parte da população sofre discriminação e exclusão com base em critérios de raça, etnia ou religião. Estabelecido em 1948 pelo Partido Nacional, o *apartheid* é baseado no desenvolvimento separado das populações e foi praticado até o ano de 1991. Aqui, podemos dizer que é uma separação de cunho social e educacional entre as pessoas/classes que irá cimentar desigualdades de diferente ordem na nossa sociedade (Rocha, 2020). Sendo assim, seguindo a lógica da desigualdade estrutural diante da distribuição de recursos e investimento, a distância entre aqueles com maior poder aquisitivo para com os de menos na obtenção do direito a educação é alargada.

Esse entendimento é reforçado quando sintetizamos a perspectiva do Banco Mundial sobre o Ensino Superior e o desinteresse em mais investimentos nessa etapa do ensino, bem como suas pesquisas, pois considera países em desenvolvimento um mercado interessante para esses investidores. Quando tais interesses são necessários, esses países adquirem de países centrais. A partir disso, fica evidente a diferença no que diz respeito à inserção das TIC's nos países, visto que esse processo depende do nível de desenvolvimento econômico do país. Nesse contexto, em países ricos, as tecnologias da educação se fazem presentes para criar estratégias educacionais de ensino, como também para aperfeiçoar seu desenvolvimento profissional continuamente. Diferentemente da forma inserida e estimulada aos países em desenvolvimento, em que são oferecidas tecnologias simplistas, reduzidas, todavia ainda associadas à modernização educacional.

Fonseca (1988 *apud* Barreto, 2003) argumenta que o BIRD foi fundamental nos anos de 1990 para a redução do papel do Estado no financiamento educacional, assim como para a diminuição do custo do ensino. Empréstimos ligados à educação são direcionados ao custeio de conjuntos de insumos educacionais (bibliotecas, material didático, etc.), pois, segundo o instituto BIRD, são prioridades para a vida escolar em países de baixa e de média renda. Em contrapartida, a formação dos profissionais da educação não tem a mesma prioridade.

Vale salientar que a formação dos professores segue um percurso desprivilegiado, tendo em vista que não se fomenta e/ou não formulam projetos direcionados à sua formação acadêmica, pesquisa, aquisição de experiência, e mercado de trabalho. Desse modo, o que existe é a tentativa de adequação a propostas de “Inovações Educacionais”, desconsiderando, muitas vezes, fatores externos que influenciam diretamente na aprendizagem, como, por exemplo, número de alunos por professor, tempo de trabalho em sala de aula e fora da sala de aula, entre outros.

Segundo Fonseca (1998 *apud* Barreto 2003), os documentos datados do ano de 1970 do BIRD demonstram uma constante necessidade de diminuir despesas no ensino público por meio de ditas “Inovações Educacionais”, que só objetivam baratear os gastos públicos ao máximo, em um setor fundamental para a formação de cada sociedade.

Em sua obra, Barreto (2003) cita Labarca (1995) quando analisa a relação entre professores e a “tecnologia”. Segundo a autora, existe um discurso de ordem econômica que se fundamenta na substituição tecnológica do professor, ancorando-se nos materiais de ensino por sua característica de fácil manutenção e de economia. O papel do professor passa, assim, por uma resignificação, sendo reduzido e limitado a “consultores metodológicos e animadores de grupos de trabalho” (Labarca, 1995 *apud* Barreto, 2003, p. 175).

Nas palavras de Barreto (2003), graças aos *softwares*, aos vídeos e aos livros didáticos, o docente consegue atender uma quantidade maior de estudantes, aumentando números estáticos sem, necessariamente, requisitar grandes investimentos. A autora diz, também, não haver uma devida preocupação genuína com a formação dos profissionais do ensino, não se mostra tentativas de aprimoramento ou de formação continuada, a qual não ponha em risco sua posição enquanto educador, porém, o que tem sido avistado são as tentativas de baratear e de acelerar sua formação, como em 1995, com a criação da Secretaria de Educação e Didática (SEED) do MEC, que tinha como prioridade a formação de professores a distância (EAD).

Enquanto o discurso dos organismos internacionais promove centralização das TIC’s, Barreto (2003) aponta para o discurso do MEC, que busca modificar a posição do educador como sujeito, negando sua posição enquanto profissional qualificado e promovendo uma reposição sistêmica tecnológica. Portanto, essas ações contribuíram para a fragilização e para a perda de poder dos professores.

As propostas do MEC para as tecnologias de informação e comunicação são, segundo a autora supracitada, fetichizadas e reducionistas. Ela se atém a estratégias voltadas à educação a distância, não se importando com a qualificação profissional e sim com sua produtividade estatística, sem investimentos em sua formação. Tais questões abrem espaço para a desvalorização da profissão e do profissional, incrementando, assim, recursos tecnológicos que surgem em um ambiente de escassez artificial de mão de obra qualificada, sendo apresentada como a solução mágica e barata para todos os problemas na educação. Essa solução é, facilmente, acessível e de produção em larga escala, substituindo o custoso trabalho humano.

Até então, geralmente, os investimentos voltados à incorporação das TIC’s trazem consigo um esvaziamento da categoria dos profissionais do ensino. É papel de o Estado criar políticas públicas consoante as demandas e as necessidades do ambiente educacional, isso também remete à incorporação de tecnologias, visando aproveitá-las em todas suas possibilidades para o uso e para o benefício da instituição, bem como dos sujeitos, sem que estes se submetam às TICs. Entretanto, o que se apresentou — e ainda se apresenta — é a criação de projetos que mais visam a contenção de custos e gastos junto de uma precarização na formação acadêmica dos professores. Vale ressaltar que há políticas públicas de governo, como as ocorridas no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que visavam a formação a distância de profissionais de licenciatura, que não contribuem para uma melhora significativa na formação dos profissionais da educação, mas sim proporcionam uma elevação artificial nos números.

Já na década de 1980, como afirma Barreto (2002), as universidades criavam centros-piloto de informática na educação. Nas escolas, debatia-se a oportunidade de abrir as portas para os novos formatos de textos e seus vínculos. Nessa época, a TV era o grande foco, podendo-se afirmar que havia uma tendência maior à adesão dos “programas educativos”, influenciados pelo didatismo dos livros escolares. No entanto, apesar de tudo, ainda se tinha certa resistência à presença de televisores.

No que se refere à primeira metade da década de 1990, as discussões educacionais voltam-se, de maneira crítica, ao foco nos produtos televisivos, buscando compreender como esses artifícios poderiam ser trabalhados nas escolas. Para tanto, nesse período, foram criados fóruns para discutir as aproximações entre educação e comunicação. Ainda nesse contexto, criou-se o “grupo de trabalho da educação e comunicação na ANPEd (Associação Nacional de

Pesquisa e Pós-graduação em Educação), fortalecendo o trabalho da Intercom (sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação), publicado na revista brasileira de comunicação” (Barreto, 2002, p. 223).

Nos anos seguintes, mais precisamente na segunda metade da década de 90, dois fatores movimentaram as discussões a respeito do uso das tecnologias no espaço escolar. O primeiro é caracterizado pelo custo um pouco mais acessível, ainda que custasse um valor elevado, dos microcomputadores passando a fazer parte do dia a dia de um número maior de indivíduos, tornando-se mais evidente com a chegada da Internet. O segundo fator seria o envolvimento dos órgãos internacionais, como o Banco mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que criaram políticas educacionais, as quais, segundo Barreto (2002), centravam-se no uso intensivo das tecnologias, tornando como critérios empréstimos aos países em desenvolvimento (como África do Sul, Brasil, China, Coreia do Sul, Índia, Indonésia, México, Rússia e Turquia), com a prerrogativa de que os professores não mais seriam os responsáveis por transmitir conhecimento na área da educação. A partir desse momento, apresentaram-se tecnologias mais sofisticadas, em comparação com a década de 1970. Então, o enfoque torna-se maior, visto que as TIC's voltaram a ser batizadas e exaltadas como a solução para os mais diversos problemas.

No Brasil, em dezembro de 1995, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) tinha como propósito a implantação de tecnologias educacionais na formação de professores a distância. Os seus programas eram TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), Programa de Apoio a Pesquisa em Educação a Distância (PAPED), Programa de Formação de Professores em exercício (PROFORMAÇÃO) e Rádio Escola (Barreto, 2002).

Ao observarmos essas ações, notamos uma tendência ao colocar as ditas novas tecnologias em uma posição de sujeito que, originalmente, é ocupada pelo docente. Nesse cenário, as TICs São exaltadas como as respostas para as questões educacionais, pois apresentam características atrativas, como o preço, a acessibilidade e a simplicidade do manuseio, visto que não há grande complexidade em sua implementação, visto que os artefatos tecnológicos já estão prontos, embalados em pacotes e prontos para o consumo.

4 OS DESAFIOS DOS PROFESSORES

Diante de tudo que já foi exposto no presente estudo, surge o questionamento: por que introduzir tecnologias da informação e comunicação nas políticas do ensino de História? Devemos lembrar que, a todo o momento, nosso cotidiano é bombardeado por informações e desinformações vindas dos mais variados meios de comunicação. Além disso, é preciso considerar o papel do ensino de História, não apenas limitado ao modelo tradicional positivista, mas que busque incentivar o senso crítico do aluno.

Costa (2015) aponta como aulas de História não precisam do emprego de tecnologias para atrair atenção e serem didaticamente produtivas. A autora leva em consideração as limitações que o seu uso pode trazer em termos de materiais didáticos, pedagógicos e formativos. Entretanto, ela não descarta o uso de aparelhos tecnológicos como ferramentas de auxílio e de inovação na prática pedagógica do ensinar História. A autora acredita que “estamos em um momento de transição, o que explica a fraca visibilidade destes discursos sobre o digital nos currículos de formação de professores” (Ibid, p. 249).

Nas últimas décadas, a indústria tecnológica avançou seu desenvolvimento para além das expectativas daqueles viventes na última década do século XX. Nesse sentido, o advento da internet surge junto a um entusiasmo crescente à medida que é posto e destacado como solução para infinitos problemas, entre esses a educação. É importante que o professor de História não fique à mercê da estranheza e da desconfiança que as novidades provocam. Na perspectiva de Ferreira (2009, p. 133),

A história não ficou fora desse processo de informação das últimas décadas, os computadores foram muito úteis as pesquisas quantitativas, como a demografia histórica. Por meio deles tornou-se possível manipular um grande número de fontes sistematiza-las em bancos de dados e a partir disso, produzir gráficos, tabelas, percentuais que passaram a construir uma metodologia a mais para as interpretações historiográficas. O computador revela-se útil ao historiador.

O profissional de ensino da história, por sua vez, também pode se beneficiar com esse “processo de informação”, expandindo suas fontes para além dos livros didáticos, trazendo novas possibilidades de se trabalhar a história. Dessa forma, torna-se possível trabalhar com as mais variadas fontes historiográficas a partir das mídias digitais, que podem ir desde *blogs* a murais virtuais.

Devemos destacar como as TIC's ainda são uma novidade no que tange ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando falamos da formação inicial dos professores. Por conseguinte, não é difícil compreender como ainda existe certa relutância por parte do docente no processo de ensino. Sobre isso, Costa (2015) faz uma reflexão sobre a postura dos docentes perante os avanços tecnológicos, defendendo que “demanda esforço, tempo de dedicação e pessoas capacitadas para conceder treinamento” (p. 51). Dito isso, percebemos que a questão da utilização das TIC's não envolve apenas força de vontade por parte do docente, sendo necessário existir abordagem sobre esse tema em sua formação acadêmica e continuadas, por meio de políticas públicas, as quais busquem democratizar o ensino voltado às tecnologias, bem como incentivos financeiros para suas criações e desenvolvimentos não apenas voltados para interesses mercadológicos.

Outra razão vista por Costa (2015) a respeito do motivo pelo qual os professores desconsideram o uso das tecnologias “pode se dar em função da associação discursiva entre tecnologia e tecnicismo, um discursão que advém da década de 70 do século XX” (p. 52), que envolve o modelo de raciocínio técnico, como se refere Monteiro (2007 *apud* Costa, 2015, p. 52): “era considerado um técnico cuja atividade profissional consistiria na aplicação rigorosa de teorias e técnica científica” (p. 19).

É interessante pensarmos que, mesmo sem a devida formação sobre o uso das TIC's, essa geração de novos docentes, em sua maioria, encontra-se imersa no mundo tecnológico, possuindo maior familiaridade em comparação à geração anterior, e já atua há muitas décadas. Nas palavras de Freitas e Oliveira (2013 *apud* Costa, 2015, p. 52):

[...] constatamos a perplexidade dos professores frente à familiaridade dos graduandos com as novas tecnologias, sobretudo os serviços de mensagens rápidas e as redes sociais. Os formadores – os que chegam agora aos cursos superiores e os que lá estão – ainda não compreenderam o novo perfil discente. Trata-se de um sujeito que ‘nasceu’ em ambiente digital – computadores e internet – e desenvolveu novas formas de relacionamento – com pessoas e informações – que alteraram até mesmo o seu modo de produzir ideias (p. 138).

Cerri (2006 *apud* Costa, 2015) afirma que:

O primeiro desafio da disciplina é contribuir para formar professores capazes de pensar a sociedade midiática na qual se dá o aprendizado da História. [...] O segundo desafio é superar a visão tecnicista de recursos audiovisuais como meros facilitadores do ensino [...]. Diante desses desafios, o encaminhamento é posicionar o aprendiz de professor de história como produtor nos dois sentidos: de postura analítica e criativa e elaborador de materiais. Desse modo, o futuro professor deve encontrar-se, ao final do trabalho, minimamente (re) pensando e (re) fazendo a mídia no ensino” (p. 228-229).

5 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: OFICINAS NA AULA DE HISTÓRIA

Abaixo, expomos as experiências concretas sobre o ensino de História e o uso de TICs, por meio de uma breve apresentação de oficinas descritas por Marcella Albaine Farias Costa. Em seu texto “Ensino de História e tecnologias digitais, trabalhando com oficinas pedagógicas”, Costa (2016) nos convida a conhecer as oficinas pedagógicas em que são trabalhadas tecnologias no ensino da História em sala de aula. As oficinas realizadas por Costa estão separadas temporalmente nos períodos de 2012 e 2014, segundo a autora isso se dá ao fato das oficinas se passarem em momentos distintos de sua trajetória profissional na qual esteve inserida em diferentes espaços de sua formação. Em 2012, como Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e ex-bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) / História UFRJ. Já em 2014 como professora-pesquisadora bolsista do Projeto “Política, Tecnologia e Interação Social na Educação”, desenvolvido no “Laboratório Estado, Sociedade, Tecnologia e Espaço” (LabEspaço) do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR) da UFRJ.

5.1 Oficina I

A primeira oficina que a autora descreve foi realizada em 2012 no Colégio Estadual Antônio Prado Júnior, localizado na zona norte do estado do Rio de Janeiro. A oficina foi nomeada “Comunicação tem História, muito além do bate-papo”. Essa instituição de ensino, vale ressaltar, dispunha de um laboratório de informática. A oficina foi realizada pela equipe do PIBID-UFRJ, composta por dez alunos, duas supervisoras e uma coordenadora, historicizando a comunicação e trabalhando os jovens de maneira crítica, buscando refletir sobre o uso das TIC's e as apropriações feitas por elas.

A oficina tinha como público-alvo estudantes do Ensino Médio, tendo como objetivo geral “Desnaturalizar as formas de comunicação contemporânea, compreendendo os ritmos e durações diferenciadas dos processos de transformação das formas de comunicação” (Costa, 2015, p. 252). Já os objetivos específicos buscavam problematizar o consumo e formas de acesso à comunicação, explorar conscientemente as potencialidades e os limites oferecidos por estas ferramentas para a formação do aluno com a noção de simultaneidade, percebendo as diferentes temporalidades dentro dos ritmos educacionais dos processos de transformação das formas de comunicação, ou seja, “Explorar permanências do passado no presente no qual tange as formas de comunicação” (Costa, 2015, p.252).

As ações da referida oficina foram realizadas em três dias. No primeiro dia, foi utilizado o laboratório de informática ambientado com os trechos da música “Atoladinha” (Bola de fogo), lançada em 2005, “Telegrama” (Exaltasamba), lançada em 1996, e “Pela internet” (Gilberto Gil), lançada em 1997. Na ocasião, os alunos receberam as letras impressas dessas canções. No início da oficina, foram enviadas mensagens SMS aos participantes. Posteriormente, realizou-se a dinâmica do “telefone sem fio”, com a seguinte frase registrada em papel: “a internet é a solução?”. Em seguida, utilizam os computadores para projetar imagens, sobre as leituras dos estudantes. Posteriormente, foram explicadas as próximas etapas, realizando um roteiro das temáticas: afeto, viagem, inventores/invenções, poder e memória, termos que seriam trabalhados no terceiro dia. Ademais, foi explicado que trabalhariam com CDs de material de apoio sobre o tema da oficina, bem como que os estudantes receberiam mais orientações pelos bolsistas via rede social *Facebook* em um grupo fechado.

No segundo dia da oficina, os participantes visitaram o “Museu das Telecomunicações/Espaço Oi Futuro (Flamengo)” (Costa, 2015, p.253). A visita foi

acompanhada de uma pessoa da equipe de educadores do espaço. Após anotarem todas as informações relevantes, partiram para a próxima etapa no terceiro dia, quando foi realizado um momento de criação, elaborando apresentações nos computadores sobre os temas anteriormente escolhidos. Não foi utilizado acesso à rede de internet nos computadores, os quais serviram somente como ferramentas tecnológicas.

5.2 Oficina II

A segunda oficina se chama “Cibermusealizando: trabalhando a ditadura civil militar”, realizada em maio de 2014, no CIEP 175 José Lins do Rego, localizado em São João de Meriti, Rio de Janeiro. A realização foi promovida através do Programa Observatório da Educação (Obeduc/UFRJ), tendo como objetivo geral “refletir sobre os fatos, atores e processos relativos ao período da ditadura civil-militar brasileiro (1964 – 1985) por meio das possibilidades de mediação tecnológica oferecidas por um espaço museológico digital”. Seus objetivos específicos foram: “compreender como o espaço relacionado poderia contribuir como a ressignificação da noção de sujeito histórico, problematizar as formas de construção do conhecimento histórico no ambiente digital abordando especificamente a questão da memória e das fontes históricas” (Costa, 2015, p. 254). Vale ressaltar que:

A referida oficina foi planejada e executada por quatro professores-pesquisadores bolsistas do Projeto “Política, Tecnologia e Interação Social na Educação”, desenvolvido no “Laboratório Estado, Sociedade, Tecnologia e Espaço” (LabEspaço) do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). São eles: Marcella Albaine (Mestranda), Diego Alves (graduando em História), Vanessa Moura (graduanda em História) e Edilson Rangel (professor do CIEP José Lins do Rego) (Costa; Couto Junior, 2014, p. 210).

Nesse momento, trabalhou-se o tema dos 50 anos do golpe militar no Brasil. A oficina propõe trazer a tecnologia não apenas como ferramenta, mas como linguagem, que possibilita explorar o tema através do Museu da Pessoa.

O Museu da Pessoa foi fundado em 1997, sendo um museu virtual e colaborativo de histórias da vida, o qual é aberto à participação. Segundo as definições do museu, qualquer pessoa pode contar suas histórias, organizar suas próprias coleções, assim como conhecer histórias de pessoas de todas as idades, raças, credos, profissões e gêneros do Brasil, conforme nos mostra o seguinte trecho:

O Museu da Pessoa transporta o visitante tanto para o conhecimento e reconhecimento do passado, quanto o torna ativo no processo de construção do próprio passado, por meio das histórias de vida. O Museu da Pessoa, apesar de possuir um endereço físico, possui acervo construído e acessível basicamente pela web e incorpora características típicas da web que são, ao mesmo tempo, discutidas e analisadas no âmbito da historiografia e do ensino de história: a de que todos são participantes da História e podem registrar fatos e acontecimentos pertinentes à sua vida, acessíveis a qualquer um que disponha de acesso à web (Arruda, 2013 *apud* Costa, 2015 p. 223).

A equipe responsável pela montagem do planejamento visitou a exposição sobre a ditadura chamada “Resistir é preciso” no centro cultural Banco do Brasil do Rio de Janeiro (CCBB/RJ), com objetivo de preparar atividades e buscar informações sobre o tema. A visita foi feita em março de 2014, buscando refletir sobre o tema, elaborando um questionário para as turmas que participaram da oficina com objetivo de conhecer o perfil dos alunos e sua relação com o uso das tecnologias. Posteriormente, também foi feita uma visita à escola onde seria realizada a oficina, para observar a estrutura e a disponibilidade de uso do laboratório de informática. Nesse cenário, “A realização desta atividade deu-se no turno da noite com

sobretudo, como o emprego das TIC's nas aulas de História não significa, necessariamente, a produção de um conhecimento significativo para os alunos e nem tampouco representa uma renovação metodológica.

Ao mesmo tempo, a partir do texto de Costa (2015) descrevemos possibilidades de trabalhar as tecnologias como recurso de pesquisa nas aulas de História, a exemplo das oficinas pedagógicas, já apresentadas, que buscavam mostrar a participação dos alunos em questões atuais e relevantes, mudando, também, a posição dos estudantes de ouvinte/espectador para um sujeito ativo e participante.

Além disso, a pesquisa mostrou, ainda, que estamos cercados pelas tecnologias digitais a todo o momento, mas que esse tema ainda é um assunto distante, sobretudo na formação e vida profissional dos docentes, das escolas e, conseqüentemente, dos alunos, que, muitas vezes, não dispõem de ferramentas adequadas.

Embora as TIC's sejam questionáveis, torna-se primordial abordar os desafios associados aos artificios tecnológicos e garantir que o acesso seja equitativo. Sendo assim, é preciso educar alunos para serem usuários críticos dos meios de tecnologia e comunicação, pois essa formação é parte essencial na preparação dos estudantes para os mundos digital e físico, os quais se mantêm em constantes e aceleradas mudanças.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2018:**

Aprendizagem para realizar a promessa da educação. Disponível em:

<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/211096mmPT.pdf?sequence=28&isAllowed=y>. Acesso em: 28 nov. 2023.

BARRETO, Raquel Goulart. A apropriação educacional das tecnologias da informação e da comunicação. In: MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casemiro (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez (Série cultura, memória e currículo, v. 2), 2002.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na educação brasileira: de contexto em contexto. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. [S.l.] v. 16, n. 43, 2019.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 271-286, jul./dez. 2003.

Costa, M. A. F. Ensino de História e tecnologias digitais: trabalhando com oficinas pedagógicas. **Revista História Hoje**, [S.l.] v. 4(8), 247–264, 2016.

COSTA, Marcela Albaine Farias da. Currículo, História e Tecnologia: Que Articulações na Formação Inicial de Professores. 2015. 145f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Rio De Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2015.

COUTO JUNIOR, Dilton. Facebook e cibermuseu: o que pode a escola hoje? **Temática**. João Pessoa, v.12, p.198-217, 2014.

DOMINGUES, Maria P. B. Escola, Ensino e Tecnologia: a oficina pedagógica “Comunicação tem História: muito além do bate-papo”. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, XXVII.**, 2013, Natal. Anais... Natal: UFRN, 2013. p.1-14.

FERREIRA, Marieta de Moraes & FRANCO, Renato. **Aprendendo História:** reflexão e ensino. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

ROCHA, Ana Carolina Santana Guedes. "**Apartheid educacional**" no Brasil cimenta **desigualdades sociais e educacionais ao longo da vida**. 2020. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.