

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DA CIDADE DE JAGUARÃO: LIMITES E POTENCIALIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

ARTHUR MAGALHÃES VIOLA

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Jaguarão, Rio Grande do Sul, Brasil

JULIANA BRANDÃO MACHADO

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Jaguarão, Rio Grande do Sul, Brasil

RESUMO: O artigo apresenta como problemática o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no Ensino de História no contexto das redes públicas de ensino de Jaguarão/RS. O objetivo geral é compreender como as TDIC têm se inserido no contexto escolar, notadamente, na prática pedagógica dos professores de história, de forma a contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica nos educandos. A metodologia foi realizada através de entrevistas com seis professores de História. A análise dos dados indica que os professores demonstram reconhecer o potencial que as TDIC podem proporcionar nos processos educativos, porém sua introdução nas aulas de História ainda é bem limitada por fatores que perpassam desde a falta de formação sobre o tema até a precariedade das condições estruturais do ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Didática da História; Consciência Histórica; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Refletir e dialogar sobre a relação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de História é inerente para o debate da didática da história e da aprendizagem histórica. Sendo assim, é imperativo refletirmos sobre: o quê ensinar, ou seja, os conteúdos que serão trabalhados a partir de conceitos históricos; como ensinar ou, melhor dizendo, a metodologia do ensino de história para alcançar a aprendizagem histórica a partir do uso de dispositivos tecnológicos digitais de informação e comunicação; o porquê, isto é, a justificativa para o uso dos dispositivos; e, por fim, o para quê ou, em outras palavras, a finalidade do uso das TDIC para o desenvolvimento da consciência histórica dos educandos da Educação Básica. Nesse sentido, assumir que os docentes de História precisam estar coadunados com saberes que dialoguem com a cibercultura é um princípio da presente pesquisa.

O artigo irá refletir e problematizar os limites e potencialidades das TDIC em contribuir para a efetivação de um Ensino de História comprometido em desenvolver a consciência histórica dos educandos. A metodologia é de abordagem qualitativa com base em entrevistas realizadas com seis professores de História das redes públicas de Ensino Básico do município de Jaguarão, no estado do Rio Grande do Sul, que teve como intenção analisar a concepção dos educadores sobre os objetivos da disciplina de

História; suas relações com as TDIC através de seus processos formativos; as atividades desenvolvidas a partir das TDIC; e as possibilidades de uso dentro das condições estruturais da escola.

As entrevistas ocorreram de forma online através da plataforma *Google Meet* e, posteriormente, foram realizadas as transcrições através da plataforma *Transkriptor*, para análise qualitativa. O foco foi compreender como as TDIC têm se inserido no contexto escolar, notadamente, na prática pedagógica dos professores de História. Cabe destacar que o contexto da pesquisa, o município de Jaguarão/RS se caracteriza por uma região fronteiriça e distante dos centros urbanos, em que se percebe fortes assimetrias no desenvolvimento das políticas educacionais. Num país com dimensões continentais como o Brasil, analisar especificidades de contextos “longínquos”¹ parece ser uma tarefa para superar as generalizações que podem decorrer da análise de realidades comumente investigadas, sobretudo a dos centros urbanos mais populosos.

DISCUSSÃO TEÓRICA

As instituições escolares como espaço de produção e trocas de saberes devem estar abertas a práticas pedagógicas emancipadoras, que possibilitem a construção de conhecimentos de forma coletiva e que o educando tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (Freire, 1997).

Desta forma, cabe ao educador de História a tarefa de incorporar novas práticas metodológicas de ensino que promovam a construção de uma aprendizagem que reconheça a consciência histórica dos educandos, “promovendo um acolhimento crítico de suas narrativas e a expansão de oportunidades de dizer e analisar dos alunos, bem como de apresentação de ferramentas que ampliem o olhar temporal sobre a condição humana” (Ferreira, 2017, p. 12).

A História, desde sua implantação como disciplina escolar, possui uma trajetória conflituosa e controversa em sua organização e seleção de conteúdos passando por diversas transformações em sua história a partir das mudanças de governos, projetos políticos e reformas curriculares. Sua constituição como disciplina escolar ocorreu no século XIX, a partir da década de 1830, com o processo de independência do Brasil. Nesse contexto, o ensino de história era composto pela história universal, a história sagrada e a história da pátria (Bittencourt, 2008).

As instituições escolares, assim como as políticas de educação e os projetos curriculares, até a década de 1970, possuíam influência direta dos aparelhos estatais. O currículo das disciplinas escolares estava sujeito aos interesses de determinados setores da sociedade que, por sua vez, utilizavam o ambiente educacional para fundamentar seus projetos políticos. De acordo com Bittencourt (2008), o pensamento liberal característico deste período histórico definiu o papel da educação no que se refere à formação do cidadão passivo, produtivo e obediente às leis. Assim, os projetos curriculares foram construídos a partir de normas e procedimentos para organização e seleção de conteúdos específicos com o objetivo de construir uma identidade nacional coletiva.

Nesse período, o ensino de História, encarregado de propagar e legitimar a identidade nacional, tinha em sua estrutura curricular a construção de conteúdos e métodos pedagógicos a fim de atingir tal objetivo. Dessa forma, os conteúdos associavam-se a temas que formassem indivíduos obedientes, subservientes e ordeiros, cidadãos que fossem patriotas e que reproduzem a moral estabelecida pela ideologia dominante. Com esse objetivo, de acordo com Bittencourt (2008), a proposta do ensino de História buscava consolidar uma identidade nacional através da homogeneização da cultura escolar no que diz respeito à existência de um passado único na constituição da nação.

O fortalecimento do espírito nacionalista proporcionou as “invenções de tradições”, de maneira semelhante ao que acontecia em outros países europeus, conforme analisa o historiador inglês Eric Hobsbawm. No caso do Brasil, as “tradições inventadas” deveriam ser compartilhadas por todos os brasileiros e delas deveriam emergir o sentimento (Bittencourt, 2008, p. 64-65).

Com a crise do regime militar e o período de redemocratização, iniciou-se o processo de reformulação dos currículos da disciplina de História. Foi pensado um modelo de ensino com enfoque na formação política que pressupunha a participação de todos os setores sociais no processo democrático. As propostas curriculares voltavam-se para reflexão do ensino e aprendizagem e, não mais, ao método conteudista tradicional², valorizado pelos setores dominantes. Com a participação direta dos educadores na construção dos currículos escolares, os modelos pedagógicos, como a transposição didática, por exemplo, passaram a ser criticados. Isso porque tais práticas negam o ambiente escolar enquanto lugar de produção de conhecimento, pois o ato de adequar o conhecimento produzido nas universidades para a escola é o mesmo que não reconhecer sua capacidade criadora de saberes (Bittencourt, 2008).

O modelo de transposição didática está atrelado a uma perspectiva de didática vinculada apenas à área de educação sem ligação com as teorias da história, produzindo um distanciamento entre a historiografia e a disciplina escolar, sendo a didática a responsável por transpor o conteúdo de um espaço de produção de conhecimento para um espaço de reprodução.

Para o historiador Jörn Rüsen (2014), o ensino de História não pode ser desconectado da teoria da história. De acordo com o autor, o afastamento da história acadêmica, da vida prática e do ensino escolar fez com que a Didática da História se atrelasse à Didática Geral, inviabilizando importantes reflexões para historiadores e professores de história. Isso porque a reflexão sobre a História a partir da Didática da História, significa preocupar-se com o que é aprendido, o que pode ser aprendido e o que deveria ser aprendido nos processos de ensino e aprendizagem de História. Desse modo, o autor define a didática da História como “a ciência do aprendizado histórico” e o seu principal objetivo deve ser o desenvolvimento da consciência histórica a partir da relação entre teoria, didática e a vida prática. Pois o aprendizado da História não ocorre apenas pelos conteúdos ensinados na disciplina escolar, mas também a partir de outros aspectos das relações individuais com a sociedade.

Sobre o movimento de repensar a Didática da História, o autor Luís Fernando Cerri (2011) aponta que o conceito de consciência histórica pode ser definido como uma das estruturas do pensamento humano, a qual coloca em movimento a definição de identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que

está inserido, sendo a consciência histórica o fruto de nosso passado, de nossa memória, de nossa cultura e o modo como ela influencia nossas projeções para o futuro. Assim, o autor alerta para a importância da reflexão sobre as formas que o conhecimento sobre o passado é utilizado para produzir efeitos coletivos e individuais no ensino de história, pois a disciplina escolar, desde sua origem, participa das disputas de narrativas que, muitas vezes, podem estar sendo trabalhadas em sala de aula com matrizes curriculares que nem sempre são conscientes.

Por essas razões, o ensino de História, em geral, é relacionado como “o estudo do passado” e a “memorização de datas e personagens” por discentes da educação básica. A causa da falta de interesse por parte dos educandos pela disciplina pode estar relacionada ao fato de que os conteúdos não dialogam com a realidade dos jovens estudantes da chamada geração de nativos digitais.

O termo “nativos digitais” foi desenvolvido por Prensky (2001), para definir os estudantes do terceiro milênio, aqueles já “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, *videogames* e internet (Sousa Jr, 2022), ou seja, aqueles indivíduos que já nasceram em uma realidade em que o uso das TDIC está fortemente presente nas atividades do cotidiano e suas interações ocorrem em sua maioria nos ambientes virtuais. Logo, é pertinente refletir sobre como instigar os estudantes a se interessarem por estudar História em um contexto de informações imediatas e da praticidade dos aparelhos tecnológicos digitais.

De acordo com Cerri (2011), a falta de interesse de muitos estudantes em estudar história pode estar relacionada ao distanciamento de concepções sobre o tempo com o conteúdo. Isso deve-se ao fato das matrizes curriculares da disciplina ainda estarem sob influência do racionalismo, do Iluminismo, da perspectiva de progresso, o que acaba por impor aos professores uma concepção de tempo e de identidade que não se encaixa nas visões das novas gerações. Desse modo, a didática da História e o ensino de História não podem se restringir apenas ao aprendizado do conteúdo histórico dos currículos escolares, e sim propiciar aos estudantes experiências que tragam um sentido no presente, que dialoguem com as vivências deles, para se orientarem a partir de sua consciência histórica.

Neste sentido, o autor apresenta a ideia de que o conceito de consciência histórica pode variar entre os autores que o utilizam (Cerri, 2011). O debate sobre o conceito é se a consciência histórica é algo inerente à natureza humana ou se precisa ser desenvolvida. Alguns autores defendem que a consciência não é inerente à natureza humana, mas algo que deve ser criado e construído através do conhecimento histórico.

Outros autores, como Jörn Rüsen (2014), defendem que a consciência histórica é inerente à natureza humana, pois o pensar historicamente está no cotidiano do ser humano, em suas práticas culturais e relações sociais. Dessa forma, o ensino de História deve estar comprometido em proporcionar aos educandos um conhecimento histórico que auxilie na formação de um pensamento autônomo, crítico e criativo, e reconheça as narrativas dos alunos, de forma que auxilie o desenvolvimento da consciência histórica.

De acordo com Ferreira (2017), a consciência histórica constitui um elemento fundamental nas aulas de história. Ela é um mecanismo de orientação da vida prática que reúne passado, presente e futuro, influenciando nas ações imediatas e a longo

prazo, e que está essencialmente ligada à identidade coletiva e à necessidade de atribuir sentido ao tempo, através da memória de nosso grupo. Assim, cabe ao professor de História disponibilizar um aprendizado histórico para os alunos que, por sua vez, interferirá e criará condições para que estes possam perceber a sociedade num todo e as suas transformações no tempo.

A perspectiva que parte da didática da história entende a consciência histórica como a noção da passagem do tempo na vida humana. Ela parte da compreensão de que o sujeito compreende a si mesmo temporalmente, e que a vida é um processo de constante mudança que permite exceder as possibilidades que havia no passado. Nesse sentido, a função da disciplina é ampliar os horizontes e proporcionar diálogos que ultrapassem a aprendizagem mecânica da memorização, e ajude o educando a criar suas próprias percepções de sentidos no tempo, de forma que possibilite traçar um fio condutor entre passado, presente e futuro.

A sociedade contemporânea, impulsionada pela revolução tecnológica, experimentou um grande processo de transformação nas práticas de comunicação, de acesso à informação e de produção de conhecimentos. A internet, por exemplo, com o desenvolvimento do espaço virtual proporcionado pela cibercultura, vem se tornando, ao longo das últimas décadas, a principal plataforma de comunicação, entretenimento, trabalho e aprendizagens. No campo da educação, esse é um tema que tem gerado grande discussão, mas que ainda possui importantes reflexões a serem debatidas. É necessário ainda dialogar sobre o uso pedagógico dos dispositivos digitais em sala de aula e sua influência na relação ensino-aprendizagem.

De acordo com Lemos (2003), a cibercultura é um fenômeno que tem sua origem na relação da evolução das tecnologias com a sociedade moderna. O autor define a cibercultura como o produto derivado da interação entre a sociedade contemporânea, a cultura e as novas tecnologias que foram desenvolvidas a partir do aprimoramento das telecomunicações e da informática na década de 1970. A cultura cibernética surge com a obsolescência da cultura moderna e as novas tecnologias digitais, proporcionando diferentes e novas práticas de sociabilidade, o que criou a cibercultura.

Ao atingir a esfera da comunicação, as tecnologias agem, como toda mídia, libertando-nos dos diversos constrangimentos espaço-temporais. Nessa corrente, a convergência da informática com as telecomunicações vai dar origem ao que se vem chamando de sociedade da informação ou informacional. (Lemos, 2021, p. 11).

A sociedade informacional a que o autor se refere é um produto derivado das conectividades do ciberespaço. O ciberespaço é o meio de comunicação surgido a partir da conexão mundial dos computadores (Lévy, 1999). É um ambiente virtual³ que permite a comunicação, a troca de informações e interações que podem ocorrer a partir das redes sociais, dos jogos online, das mídias online, entre outras, oportunizando infinitas possibilidades de acesso à informação quando conectado à rede⁴.

A emergência do ciberespaço, segundo Lévy (1999), possibilita o desenvolvimento de novas formas de acesso à informação e a novos estilos de raciocínio e conhecimento. Ele constitui uma nova configuração espaço-temporal, pois não é privado pelas localizações geográficas, ou seja, são locais que não dependem da

presença física de seus usuários e se constituem ainda por tempos diferentes.

De acordo com Edméa Santos (2019), a fase atual da cibercultura compreende um período de mobilidade e conectividade ubíqua que só existe em função da internet. Segundo Lemos (2003), existem três compreensões de mobilidade. A primeira seria a mobilidade física, que permite a nossa locomoção por diferentes lugares; em segundo, a mobilidade dos nossos pensamentos; e a terceira mobilidade é a virtual, que, a partir do aprimoramento dos aparelhos tecnológicos digitais, podemos nos locomover por espaços virtuais, independente do lugar físico em que estejamos.

A mobilidade virtual, propiciada pela cibercultura, é caracterizada pelo caráter ubíquo, ou seja, é a ideia de que é possível comunicar e estar presente em toda parte, a qualquer momento por meio das redes que se interligam. Estamos fisicamente em um lugar e virtualmente em vários. Posso estar presencialmente na aula, mas, por meio do *smartphone*, *notebook* e GPS conectados à internet, também é possível estar em qualquer parte do mundo, e isso nos constitui em seres ubíquos.

Dessa forma, fala-se em ubiquidade em relação à comunicação móvel “quando a continuidade temporal do vínculo comunicacional é assimilada a uma plurilocalização instantânea” (Santaella, 2013, p. 19). Tais características indicam que os avanços tecnológicos proporcionaram mudanças significativas nas práticas sociais contemporâneas. A interconexão de dispositivos digitais em rede, possibilitou o surgimento e aprimoramento⁵ de novas formas artísticas, de comunicação, de produção de conhecimento e de relação com o espaço-tempo.

O ciberespaço, constituído pela interação dos indivíduos com as TDIC, proporciona para a sociedade contemporânea novas formas de comunicação, de acesso à informação, de produção de conhecimento e, assim, de aprendizagem (Santos, 2002a apud Santos; Weber, 2013). De acordo com as autoras, os processos de aprendizagem podem ser potencializados pelas TDIC, principalmente através das mídias da internet como os chats, *blogs* e os *softwares* de redes sociais, pois esses dispositivos podem criar condições de aprendizagens que ultrapassam os limites do espaço-tempo da escola.

As TDIC, quando introduzidas nos ambientes escolares, podem possibilitar o aprendizado dos estudantes ao intensificar a interação entre professor e aluno e alunos com alunos, transformando a sala de aula em um ambiente rico de troca de saberes em que as possibilidades do que aprender não se restringem apenas ao espaço físico da escola e à figura do professor. As TDIC trazem novas possibilidades de transformação nos métodos historiográficos, nas formas de registrar e disseminar a História. Para o ensino de História, as tecnologias promovem novas formas de refletir, analisar e representar os acontecimentos. Além de auxiliar no engajamento dos estudantes em participarem das discussões, rompendo com a passividade do aluno no processo de ensino e aprendizagem tradicionais.

Entretanto, apenas introduzir as TDIC nos ambientes escolares sem planejamento não promove uma aprendizagem significativa. Para Gewehr (2016), as instituições escolares devem introduzir novos dispositivos tecnológicos nas aulas, visto que essas tecnologias vêm sendo cada vez mais utilizadas em outras esferas da sociedade, sendo dever da escola fornecer aos educandos conhecimentos tecnológicos básicos que serão essenciais para sua convivência social. Mas é de suma importância que

a introdução de qualquer recurso tecnológico resulte de um processo de reflexão para avaliar suas potencialidades e limites.

A aprendizagem histórica, de acordo com Sousa Jr (2022), mesmo com a introdução das TDIC, pode se resumir ao ensino de História tradicional, com uma perspectiva de tempo linear, centrada na figura de grandes heróis, reduzindo o aprendizado à mera memorização e reprodução, sem contribuir com o desenvolvimento da consciência histórica defendida por Rüsen. Aqui, as TDIC assumiriam um caráter meramente instrumental e reducionista na prática pedagógica, reforçando a concepção de Alonso *et al.* (2014). Nesse sentido, a introdução dos aparatos tecnológicos sem a devida reflexão torna-se apenas instrumentos que auxiliam as aulas, mas sem explorar as potencialidades que as TDIC podem promover nos processos de ensino e aprendizagem.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa contou com um total de seis participantes, sendo eles professores de História do ensino básico das escolas públicas de Jaguarão, no estado do Rio Grande do Sul. A seleção de entrevistados ocorreu a partir de critérios pré-definidos que priorizassem a diversidade de gênero, idade, tempo de atuação na área e que fossem das escolas estaduais e municipais. Dos participantes, 3 (três) professores atuam na rede estadual, 2 (dois) atuam na rede municipal e 1 (um) atua em ambas as redes. O objetivo de entrevistar professores que atuassem em ambas as redes (estadual e municipal), partiu da ideia de traçar uma comparação entre as duas realidades.

Com relação ao perfil dos entrevistados, participaram da pesquisa três mulheres e três homens com idade variando entre 30 a 64 anos. Em relação ao ano de formação na graduação, constatamos que em geral os professores possuem uma formação recente, com menos de 10 anos, que para a pesquisa pode ser um ponto positivo, pois as formações mais recentes têm maiores chances de dialogarem com a temática das TDIC. Já com relação ao tempo de carreira, encontrou-se um quadro de professores com pouca experiência de trabalho, em torno de 3 a 6 anos de atuação.

A primeira pergunta realizada na entrevista foi em relação ao conceito de ensino-aprendizagem. Consideramos que tal conceito é de fundamental importância para o fazer pedagógico e, assim, é importante saber como os professores compreendem tal processo. Apresentaremos a seguir algumas falas selecionadas das entrevistas:

Uma coisa conjunta, mista. Não me vejo como um educador se eu não colher nada dos meus alunos. Não me vejo assim, eu acho que seria uma coisa muito falsa se eu não estivesse aprendendo com ele até eu como ser humano seria uma vida meia vazia (Professor C).
Porque cada um aprende de um jeito, né? Tem gente que aprende escutando, tem gente que aprende lendo, tem gente que aprende vendo algum vídeo, né? Então assim numa turma mais ou menos de vinte e oito alunos, que é o que a gente tem, a gente tem várias pessoas que não aprendem igual e não aprendem ao mesmo tempo, né. Eu procuro identificar como cada um aprende, né? e aí eu vou, eu vou mesclando, né (Professora D).

Assumimos nesta pesquisa, de acordo com Paulo Freire (1997), que não existe ensino sem aprendizagem. Para o autor, educar é um processo dialógico, ou seja, se estabelece de múltiplas maneiras. Nessa relação de ensino-aprendizagem, educador e educando trocam de papéis o tempo todo, logo, o educando aprende ao passo que ensina e o educador ensina ao passo que aprende. Nesse sentido, ensinar e aprender não são processos distintos e não se resumem, também, apenas ao conteúdo da disciplina.

Conforme o relato dos professores, podemos inferir que todos possuem uma percepção de que o processo de ensino-aprendizagem é algo construído na relação educador-educando. Como podemos ver na fala do Professor C, ao dizer que é um processo que ocorre de forma mista e que, ao passo que ele ensina, também aprende. A professora D evidencia também em sua fala a importância de reconhecer os conhecimentos prévios dos educandos, pois cada estudante tem uma trajetória individual, que traz consigo para a sala de aula, e que influencia diretamente no modo de aprender de cada um.

O educador e a escola devem contemplar diversos saberes necessários à prática educativa. Isso porque seu papel é capacitar os educandos para que eles tenham condições de agir e pensar de forma crítica e autônoma na sociedade. Nesse sentido, cabe ao educador entender que ensinar não é somente a transmissão de conhecimentos pré-estabelecidos pelas diretrizes escolares, e que deve respeitar os saberes dos educandos a partir do contexto e das experiências dos próprios educandos.

Para as aulas de História, defendemos nesta pesquisa, que a relação de ensino-aprendizagem deve partir da perspectiva da Didática da História (Rüsen, 2014). Pois o ensino de História deve estar comprometido em proporcionar aos educandos um conhecimento histórico que auxilie no desenvolvimento da consciência histórica. Ou seja, desenvolver nos educando um senso crítico sobre as perspectivas explicativas da história e ter a capacidade de entender e se posicionar diante de visões de mundo a partir do pensamento histórico (Cerri, 2011).

Partindo desse pressuposto, perguntamos aos professores sobre os objetivos do ensino de História. Sem questionar especificamente se eles tinham conhecimento sobre os conceitos da Didática da História e consciência histórica, o propósito da pergunta foi conhecer as percepções individuais dos educadores sobre a função da disciplina de História no processo educacional do educandos. Dentre as respostas que obtivemos, destacamos as seguintes:

Perceber a questão do tempo histórico que o tempo, o teu tempo não é o mesmo que o meu tempo, nem do outro de entendimento nem de função. Então, a tecnologia vai me mostrar um tempo muito atrás pra eles. Entender que o tempo como a essa questão mesmo é uma construção da sociedade [...]... São narrativas que são construídas e que é passada então essa ideia de consciência histórica né? Que vive no [...], na consciência [...] do coletivo, é uma construção feita pela própria humanidade que nela participa, né? (Professor A)

O ensino de história te abre esse leque assim pra tu questionar tudo. O que está sendo vinculado na mídia, nos meios de comunicação e

tal. Então vai ser sempre estar olhando ali um noticiário ali mas está sempre com aquele pé atrás. Não mas para aí. Não é isso, não é bem assim com os caras tão contando, né? Eu costumo dizer que o aprendizado na história te deixa bem mais esperto do que as pessoas que não têm o conhecimento no estudo de história (Professor B).

Com base nas respostas obtidas, notamos que os professores possuem noções importantes sobre o papel do ensino de História no processo educacional dos jovens. Foi ressaltado como objetivos principais da disciplina: a compreensão das relações do homem no tempo; o desenvolvimento do olhar crítico e autônomo frente aos fatos; compreender o passado a partir do presente; e o entendimento que somos todos sujeitos históricos. Enfim, podemos afirmar que os professores entrevistados, por mais que não tenham adentrado especificamente nos conceitos de Didática da História, possuem compreensões positivas sobre os objetivos básicos da disciplina e que dialogam diretamente com as premissas da didática da História.

Até o momento apresentamos as percepções dos professores sobre os objetivos da disciplina de História do ponto de vista pedagógico. Porém, o principal objetivo da pesquisa se concentra em compreender como as TDIC se inserem nas práticas dos professores de História, de forma a contribuir para o processo de rompimento com o modelo de educação bancária⁶ com foco no desenvolvimento da consciência histórica nos educandos. Desse modo, veremos a seguir as relações dos entrevistados com as TDIC, desde suas formações iniciais até o uso prático em sala de aula.

Perguntamos aos entrevistados se houve momentos de debates sobre as TDIC durante a graduação, seja por meio de disciplinas específicas do curso, por disciplinas eletivas ou até mesmo durante outras aulas. Destacamos as seguintes respostas, dentre as recebidas:

Eu acho que a gente chegou a debater alguma coisa assim nos estágios, mas eu fiz, pode ser TICS?, uma disciplina optativa de pedagogia. Mas foi uma discussão bem superficial (Professor A). Fiz uma disciplina eletiva de outro curso. E aí tu ficava maravilhada, né? Porque aí tu tinha (...) ela te ensinava a fazer quiz, ela te ensinava a fazer um monte de coisas dentro das tecnologias, né? Só que a grande frustração é que tu não consegue usar né? Porque tu não tem suporte pra tu conseguir usar (Professora D).

A partir das respostas, podemos inferir que os entrevistados não tiveram a presença das TDIC durante a graduação, pelo menos não de forma que resultasse em experiências significativas. De modo geral, nenhum professor teve a presença das TDIC a partir de disciplinas que compunham a grade curricular do curso, tendo apenas um professor que teve uma disciplina em sua graduação que contemplou o tema das TDIC, mas que, de acordo com o entrevistado, foram discussões rasas que não agregaram no seu processo formativo. Parte dos professores tiveram contato com a temática das TDIC a partir de disciplinas eletivas de outros cursos; e, em alguns casos, houve a presença dos dispositivos mas apenas de forma instrumental, como o uso de *datashow* ou para a escrita de trabalhos.

A baixa presença das TDIC nos processos formativos está relacionada ao fato de que, por mais recente que seja a formação dos professores entrevistados, os projetos pedagógicos de seus cursos ainda não contemplavam a temática da cibercultura.

Machado e Brandão (2020), em estudo sobre a presença de discussões da cibercultura nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em universidades públicas da região pesquisada, apontam que a formação inicial docente se constitui como um lugar propício para a inclusão cibercultural dos professores. É nela que ocorrem as principais discussões sobre a teoria e a prática. Porém, ao analisarem os currículos de cursos de licenciatura de tais universidades, constataram que as tecnologias digitais são abordadas a partir de uma perspectiva reducionista e instrumental nos processos formativos iniciais de professores. Sendo assim, se a formação inicial dos professores não dialoga com os princípios da cibercultura, os professores encontrarão dificuldades para introduzir novas práticas a partir do uso das TDIC em sala de aula.

Ainda sobre a questão dos processos formativos, perguntamos aos professores se já haviam realizado alguma formação continuada que abarcasse a temática das TDIC. De acordo com Phillipps (2019), a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. Nesse sentido, tendo em vista que os professores não tiveram as TDIC presentes em suas formações iniciais, a formação continuada seria uma boa oportunidade para sanar esse déficit existente. No entanto, todos os professores afirmaram não terem participado de nenhuma formação voltada para a temática das TDIC, seja através de *lives*, cursos, palestras, entre outros.

Outro fator que influencia diretamente a introdução das TDIC no processo educacional relaciona-se às condições estruturais da instituição escolar. Isso porque, sem os equipamentos digitais adequados, se torna inviável que o educador desenvolva metodologias que contemplem a cibercultura. Então, perguntamos aos entrevistados sobre a constituição da escola para o uso de tecnologias digitais. Destacamos as seguintes respostas:

É em relação a computadores, ah tem a sala dos computadores lá e tal, mas pouco se usa, né? Não sei se está funcionando a internet lá na sala dos computadores, né? Parece até uma coisa meio contraditória assim, mas a sala dos computadores eu nem sei se está funcionando a internet, né, nenhum computador sem internet hoje não serve pra nada. Então lá na no município, lá no na escola municipal [...] lá as coisas estão funcionando melhor. Tipo, nós nós temos lá agora, foi instalado semana passada os quadros digitais né? Eh digitais né? Eu até confesso que eu nem sei mexer naquilo direito, né? Mas já tem, tem todas as salas de aula, tem lousa digital, né? Internet e tudo. E a internet funciona em toda a escola. Então é melhor que o estado (Professor B).

Tem lousas digitais, são todas cabeadas com internet né cabo, então não tem aquela oscilação do Wi-Fi né, então é uma internet bem rápido, mas os alunos não têm acesso à internet, por exemplo,

VIOLA, A. M.; MACHADO, J. B.

via Wi-Fi não tem acesso né. Mas eu sei que tem laboratório de informática a princípio acho que na biblioteca, ali mas parece que o acesso são poucos computadores pelo que eu lembro (Professor F).

A partir das respostas, percebemos que a questão estrutural das escolas, no que diz respeito à constituição dos dispositivos tecnológicos, é bastante precária. O Professor B, por atuar nas redes Estadual e Municipal, apresenta pontos interessantes para análise. De acordo com o entrevistado, a Escola Estadual em que atua possui grandes problemas como a precariedade da infraestrutura do laboratório de informática e a internet que não funciona. Em contrapartida, a Escola Municipal possui uma realidade diferente, contando com lousas digitais e internet em todas as salas de aula. No entanto, de acordo com o professor, ele ainda não utiliza as funções que a lousa oferece, reduzindo o dispositivo ao mero uso instrumental.

Outro professor destaca um aspecto relevante também, ao dizer que na Escola Estadual em que atua, as condições estruturais são precárias, pelo menos no que diz respeito às tecnologias digitais, mas que não é por conta da gestão da escola e sim pela falta de incentivo do Estado em proporcionar melhores condições estruturais, denunciando a necessidade de investimento em políticas públicas de educação.

No relato do Professor F, que atua na Escola Municipal, indica que a escola possui lousas digitais com uma boa internet em todas as salas, mas que os alunos não possuem acesso. Ter a lousa digital é um ponto positivo, pois ela possibilita ao professor possibilidades de trazer novas abordagens para a aula, como visitar museus online, abrir mapas interativos, apresentar vídeos, entre outros. Mas a falta de internet para os estudantes ainda é um problema pois ela limita as possibilidades da educação em rede, que tem como característica a interatividade constante entre os participantes (Santos, 2019).

Conforme os relatos dos professores, podemos afirmar que as instituições escolares não possuem condições estruturais adequadas para a integração das TDIC nas aulas. As instituições estaduais são as que mais sofrem com a falta de recursos tecnológicos. Já as instituições municipais possuem uma melhor estrutura, como por exemplo, as lousas digitais. Contudo, os professores relataram que não receberam formação para utilizar o dispositivo.

Em síntese, a análise das entrevistas apontou que os profissionais entrevistados estão atentos às suas práticas (mesmo que eventualmente diferindo nas definições sobre quais são os objetivos do ensino de História e como atingi-los) e estão abertos ao uso das TDICs no seu fazer. No entanto, carecem de formação específica para lidar melhor com o manejo dessas tecnologias e, principalmente, em sua maioria, esbarram nos obstáculos de uma infraestrutura escolar precarizada, consequência, entre outros motivos, da falta de investimentos no âmbito da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa era identificar como os professores de História do município de Jaguarão têm se apropriado das TDIC em suas práticas pedagógicas, a fim de compreender os limites e potencialidades que estes dispositivos podem oferecer para o desenvolvimento da aprendizagem histórica.

Inicialmente, discutimos sobre os conceitos de Didática da História a partir das

premissas do historiador Jörn Rüsen (2014), como uma nova perspectiva de pensar o ensino da disciplina para o desenvolvimento da aprendizagem histórica. Vimos que a Didática da História não se resume ao estudo de métodos e técnicas de ensinar, que tradicionalmente é estudado nas universidades. Mas sim, a reflexão sobre o que é aprendido, o que pode ser aprendido e o que deveria ser aprendido nos processos de ensino e aprendizagem de História, pois o seu objetivo principal deve ser o desenvolvimento da consciência histórica a partir da relação entre teoria, didática e a vida prática.

Ressaltamos que a consciência histórica que defendemos no presente trabalho não é algo a ser criado e construído através do conhecimento histórico, e sim uma condição inerente à natureza humana, pois o pensar historicamente está no cotidiano do ser humano, em suas práticas culturais e relações sociais. Nesse sentido, o educador de História deve estar comprometido em proporcionar aos educandos um conhecimento histórico que auxilie na formação de um pensamento autônomo, crítico e criativo, e reconheça as narrativas dos alunos, de forma que auxilie o desenvolvimento da consciência histórica.

Discutimos, ainda, sobre as transformações que as TDIC influenciaram e influenciam nas práticas de sociabilidade da sociedade contemporânea. Apresentamos o conceito de cibercultura, como o produto derivado da interação entre a sociedade contemporânea, a cultura e as novas tecnologias que foram desenvolvidas com o aprimoramento das telecomunicações e a informática a partir da década de 1970. Inferimos que as TDIC, quando inseridas nos ambientes escolares, podem potencializar os processos de ensino e aprendizagem, principalmente, através das mídias da internet como os *chats*, *blogs* e os *softwares* de redes sociais, pois esses dispositivos podem criar condições de aprendizagens que ultrapassam os limites do espaço-tempo que a escola e o educador podem oferecer, além de promover a inclusão digital.

Quanto aos resultados, o foco das discussões foi a análise das entrevistas dos professores de História das redes públicas de Ensino Básico do município de Jaguarão e do estado do Rio Grande do Sul. Com base nas entrevistas, percebemos que os educadores compreendem que os processos de ensino e aprendizagem são construídos simultaneamente na relação professor-aluno. Também se evidenciou que os entrevistados possuem compreensões positivas sobre os objetivos da disciplina e que dialogam diretamente com as premissas da didática da História. Já com relação às TDIC, os professores demonstraram reconhecer o potencial que esses dispositivos podem proporcionar nos processos educativos, porém sua introdução ainda é bem limitada por uma série de fatores, como a falta de formação necessária e a precariedade dos equipamentos tecnológicos das escolas.

Perante as análises, defendemos que ensinar História, considerando a consciência histórica, é desenvolver atividades que permitam que o educando conheça a História a partir da “sua história” e que construa interpretações próprias sobre os fatos, criando ligações entre o passado, o presente e o futuro. E, para alcançar esse objetivo, o educador de história deve apropriar-se de metodologias que dialoguem com a realidade dos estudantes, por exemplo, incluindo as TDIC em sua prática pedagógica.

VIOLA, A. M.; MACHADO, J. B.

Artigo recebido em: 29/06/2023
Aprovado para publicação em: 28/09/2023

THE USE OF DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (DICT) IN THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF HISTORY TEACHERS IN THE CITY OF JAGUARÃO: LIMITATIONS AND POTENTIALS FOR THE DEVELOPMENT OF HISTORICAL AWARENESS

ABSTRACT: The article addresses the issue of using Digital Information and Communication Technologies (DICT) in History Education within the public education networks of Jaguarão, Rio Grande do Sul state, Brazil. The general objective is to understand how DICT have been incorporated into the school context, particularly in the pedagogical practices of history teachers to contribute to the development of historical awareness in students. The methodology involved interviews with six History teachers. The data analysis indicates that teachers recognize the potential that DICT can offer in educational processes. Their integration into History lessons, however, is still limited due to factors ranging from a lack of training on the subject to the precariousness of the school environment's structural conditions.

KEYWORDS: History Education; History Didactics; Historical Awareness; Teacher Training.

TECNOLOGÍAS DIGITALES DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (DICT) EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS PROFESORES DE HISTORIA EN LA CIUDAD DE JAGUARÃO: LÍMITES Y POTENCIAL PARA EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA

RESUMEN: El artículo presenta como problema del uso de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) en la Enseñanza de Historia en el contexto de la red pública de educación en Jaguarão/RS. El objetivo general es entender cómo las TDIC se han instaurado en el contexto educacional, particularmente, en la práctica pedagógica de los profesores de historia, para contribuir en el desarrollo de la conciencia histórica en los alumnos. La metodología fue realizada a través de entrevistas con seis profesores de Historia. El análisis de los datos indica que los profesores reconocieron el potencial que las TDIC pueden brindar a los procesos educativos, pero su introducción en las clases de Historia aun es limitada por factores que van desde la falta de educación sobre el asunto hasta la precariedad de condiciones estructurales del ambiente estudiantil.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la Historia; Didáctica de la Historia; Conciencia Histórica; Formación de Profesores.

NOTAS

1 - Jaguarão é um município do extremo sul do Brasil, localizado na fronteira sul do estado do Rio Grande do Sul com o Uruguai. Tem população estimada de cerca de 27 mil habitantes e localiza-se a cerca de 390 km da cidade de Porto Alegre, capital do estado.

2 - Quando falamos de corrente tradicional de ensino, acentuamos que o papel da escola está ligado com a reprodução de conhecimentos, onde a relação de aprendizagem do professor com aluno acontece com autoridade, sendo a memorização a base das práticas pedagógicas.

3 - Pierre Lévy alega que a palavra “virtual” pode ser entendida em vários sentidos, sendo ao menos três os mais comuns: o técnico, ligado à informática; o de uso corrente, associado à ideia de irrealidade; e o filosófico, que remete “àquilo que existe apenas em potência e não em ato, o campo de forças e de problemas que tende a resolver-se em uma atualização” (Lévy, 1999).

4 - Rede pode ser representada a partir de um grupo de pessoas interligadas entre si através de computadores ou dispositivos conectados por meio da internet. Rede de conexões, de interesses, entre outras. Redes públicas ou privadas, grandes ou pequenas e que se constituem por semelhanças e diferenças (Castells, 2007).

5 - Toda mídia altera a nossa relação espaço-temporal podendo mesmo ser definida como formatos e artefatos que nos permitem escapar de constrangimentos espaço-temporais. Na contemporaneidade, vivenciamos a sensação de tempo real, imediato e de abolição do espaço físico-geográfico marcada pelas tecnologias digitais onde o tempo real parece aniquilar o espaço de lugar, criando espaços de fluxos, redes planetárias pulsando no tempo real, em caminho para desmaterialização dos espaços de lugar (Lemos, 2003).

6 - Paulo Freire define a educação bancária como “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (Freire, 1997, p. 41).

REFERÊNCIAS

ALONSO, Katia Morosov; ARAGÓN, Rosane; SILVA, Danilo Garcia da; CHARCZUK, Simone Bicca. Aprender e ensinar em tempos de Cultura Digital. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 152-168, 2014. Disponível em:

<https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/16/28>. Acesso em: 28 out. 2023.

ANDRADE, Fabiano Viana. Ensino de História frente às tecnologias digitais: um olhar sobre a prática. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 172-195, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/363>. Acesso em: 28 out. 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandez. **Ensinar História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

MACHADO, Juliana Brandão; BRANDÃO, Grazielle de Souza. Formação inicial docente: análise de projetos pedagógicos de curso e suas relações com as tecnologias digitais. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/106011>. Acesso em: 28 out. 2023.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

VIOLA, A. M.; MACHADO, J. B.

FERREIRA, Bruno. **A competência narrativa na aula de História: um diálogo entre consciência histórica, história pública e a aprendizagem em suas múltiplas facetas.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História), Universidade Federal do Pampa. Jaguarão (RS), 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GEWEHR, Diogenes. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na escola e em ambientes não escolares.** Dissertação (Mestrado), Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado (RS), 2016. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/items/f1e09f29-5e04-47dc-b202-0940a80f726e>. Acesso em: 28 out. 2023.

GIOVANNI, Aداiane; HAHN, Fábio André Hahn. Tecnologias educacionais no ensino de história: uma abordagem possível. **Revista TEL**, Irati (PR), v. 8, n. 2, p. 154-176, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/tel/article/view/10901>. Acesso em: 28 out. 2023

LEMOS, André. **Olhares sobre a cibercultura.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

LEMOS, André. **A tecnologia é um vírus: Pandemia e cultura digital.** Porto Alegre: Sulina, 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Michelle Pureza de. **Repensando o ensino de História: Concepções de professores sobre a didática da História.** 2014. Monografia (Licenciatura em História), Universidade Federal do Pampa. Jaguarão (RS), 2018. Disponível em: https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/historia/files/2014/05/LIMA_Michelle-repensando-o-ensino-de-historia.pdf. Acesso em: 28 out. 2023.

MÉSZÁROS, István, **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

PRETTO, Nelson de Luca. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga (Portugal), v. 24, n. 1, p. 95-118, 2011. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3042>. Acesso em: 28 out. 2023.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; WEBER, Aline. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. **Diálogo Educativo**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 285-303, 2013. Disponível em: https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/edmea_santos.pdf. Acesso em: 28 out. 2023.

PHILLIPPS, Sandra. **Contribuições da formação continuada de professores no uso de tecnologias inovadoras na avaliação da aprendizagem.** Dissertação (Mestrado). Centro Universitário Internacional – Uninter, Curitiba (PR), 2019. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/461>. Acesso em: 28 out. 2023.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

RÜSEN, Jörn. **Jorn Rusen e o Ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2014.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SILVA, Danilo Alves da. **Letramento histórico-digital: ensino de História e tecnologias digitais**. 2019. 103f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistoria). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/26909>. Acesso em: 28 out. 2023.

SILVA, Neles Maia da (org.). **Para além do riso: charges, consciência histórica e ensino de história**. Ananindeua: Cabana, 2022.

SOUSA JÚNIOR, Alexandre. **Educação 4.0 e educação Histórica: Mídias Digitais, ensino de História e metodologias ativas para o século XXI. Ensino de história, tecnologias e metodologias ativas: novas experiências e saberes escolares** Editora do CCTA, 2022. Disponível em: https://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/historia/ensino-de-historia-tecnologias-e-metodologias-ativas-novas-experiencias-e-saberes-escolares/v-1_tecnologias-e-metodologias-ativas.pdf. Acesso em: 28 out. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARTHUR MAGALHÃES VIOLA: Graduado em História pela Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão. Pesquisador na área de Ensino de História e Mídias Digitais.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9084-6074>
E-mail: arthur.viola999@gmail.com

JULIANA BRANDÃO MACHADO: Professora Adjunta na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da UNIPAMPA. Doutora em Educação (PPGEDU/UFRGS). Atua na área de Educação com ênfase na formação docente, principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, formação de professores, trabalho docente, docência e cibercultura.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0181-317X>
E-mail: julianamachado@unipampa.edu.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 4.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).