UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL

ANTONIO GUANACUY ALMEIDA MOURA

Ensino de História na Educação Básica: Uma experiência na formação de professores com *WebQuest* sobre a formação do sertão maranhense.

São Luís
2025

Uema

Ensino de História na Educação Básica: Uma experiência na formação de professores com WebQuest sobre a formação do sertão maranhense.

ANO 2025

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
DOUTORADO PROFISSIONAL

ANTONIO GUANACUY ALMEIDA MOURA

Ensino de História na Educação Básica: Uma experiência na formação de professores com *WebQuest* sobre a formação do sertão maranhense

São Luís
2025

ANTONIO GUANACUY ALMEIDA MOURA

Ensino de História na Educação Básica: Uma experiência na formação de professores com *WebQuest* sobre a formação do sertão maranhense

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História – Doutorado Profissional, da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em História.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Cheche Galves

Coorientadora: Prof. Drª Ana Amélia Costa da Conceição Amorim Soares de Carvalho

Linha de Pesquisa: Linguagens e Construção do Conhecimento Histórico.

Estudo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), por meio da Plataforma Brasil, sob o Parecer nº 5.313.570 e CAAE nº 55069621.9.0000.5554.

São Luís
2025

Moura, Antonio Guanacuy Almeida.

Ensino de história na educação básica: uma experiência na formação de professores com *WebQuest* sobre a formação do sertão maranhense / Antonio Guanacuy Almeida Moura. – São Luís, 2025.
310f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2025.

Produto Educacional da Tese: site "Pensar.com a história: guia didático digital para uso da metodologia *WebQuest*". Disponível em: https://pensarcomahistoria.com/
Orientador: Prof. Dr. Marcelo Cheche Galves.

1. Ensino de história. 2. *WebQuest*. 3. Treinamento de professores. 4. Educação básica. 5. Metodologias ativas. I.Título.

CDU 93/94:371.3(812.1)

Elaborada por Rosiene Santos - CRB 13/837

ANTONIO GUANACUY ALMEIDA MOURA

Ensino de História na Educação Básica: Uma experiência na formação de professores com *WebQuest* sobre a formação do sertão maranhense

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História – Doutorado Profissional, da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em História.

Data da defesa: 13/06/2025

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br MARCELO CHECHE GALVES
Data: 14/06/2025 12:38:40-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Marcelo Cheche Galves. (Orientador)
(PPGHIST - UEMA)

Assinado por: **Ana Amélia Costa da Conceição Amorim Soares de Carvalho**
Num. de identificação: 05719470

Profa. Dra. Ana Amélia Costa da Conceição Amorim Soares de Carvalho.
(Co-Orientadora)
(FACULDADE DE PSICOLOGIA E DA CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA - EXTERNA)

Documento assinado digitalmente
gov.br JOAO BATISTA BOTTENTUIT JUNIOR
Data: 16/06/2025 15:21:56-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior.
(PPGCULT - UFMA - EXTERNA)

Documento assinado digitalmente
gov.br BRAZ BATISTA VAS
Data: 17/06/2025 09:47:02-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Braz Batista Vas.
(PROFHISTÓRIA/UFNT - EXTERNO)

Documento assinado digitalmente
gov.br JAKSON DOS SANTOS RIBEIRO
Data: 17/06/2025 11:11:45-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Jakson dos Santos Ribeiro.
(PPGHIST/UEMA - INTERNO)

Documento assinado digitalmente
gov.br RAISSA GABRIELLE VIEIRA CIRINO
Data: 17/06/2025 12:35:13-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Raissa Gabrielle Vieira Cirino.
(PPGHIST/UEMA - INTERNA)

AGRADECIMENTOS

Nenhuma jornada se percorre sozinho, e esta foi, sem dúvida, trilhada com muitas mãos, gestos e presenças que, mesmo quando silenciosas, foram determinantes. E não poderia ter feito nada sem o apoio e colaboração de pessoas e instituições que foram importantes nessa jornada.

Inicialmente agradeço a Deus que me sustentou nessa caminhada. A minha amada esposa, Tainah Myrene, dedico minha mais profunda gratidão. Sua presença ao meu lado foi bálsamo e âncora, com palavras de ternura, paciência inabalável e incentivo constante. Muito mais que testemunha deste processo, você foi parte essencial dele — meu abrigo e impulso.

Sou grato também a minha querida Eliza Oliveira, minha filha, que cresceu e acompanhou esse processo. Cada instante longe e de ausência foi também movido pelo desejo de construir um futuro melhor para nós. Seu sorriso e abraços, sempre me deu forças para continuar.

À minha mãe, Virginia Maria, cuja ternura e amor moldaram minha caminhada, deixo um agradecimento que transborda das palavras. A ela e ao meu pai, Luiz Moura, estendo minha eterna gratidão, sem as raízes que plantaram, eu não teria chegado até aqui.

Aos colegas do doutorado, que se tornaram companheiros de travessia, agradeço pelas trocas, pelos aprendizados — acadêmicos e humanos — e pela partilha generosa do cotidiano. Em cada um de vocês, encontrei inspiração e fonte de amizade.

Ao corpo docente do doutorado, minha sincera admiração. Cada aula, cada orientação, cada provocação teórica foi uma fagulha que reacendeu minha paixão pelo ensino de História.

Registro aqui um agradecimento especial ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. Marcelo Cheche Galves, mais do que um orientador designado pelo doutorado, é um verdadeiro amigo que compartilhou comigo não apenas o percurso acadêmico, mas também gestos de generosidade, escuta atenta e confiança que marcaram profundamente minha trajetória. Sua condução serena e segura, aliada à firmeza ética e ao compromisso com a formação humana e intelectual, foi fundamental em cada etapa deste trabalho. Sou profundamente grato pela paciência, pelos ensinamentos e pelo apoio constante, que fizeram da orientação um espaço de crescimento e de diálogo sincero. Meu respeito e minha estima seguem com o senhor, para além desta etapa que se encerra.

Na Universidade de Coimbra, deixo um agradecimento especial à Professora Drª. Ana Amélia Amorim Carvalho, cuja generosidade, paciência e disponibilidade foram acolhimento e luz em meio aos desafios de estar longe de casa. Sua escuta atenta e sua orientação segura marcaram profundamente minha trajetória em terras portuguesas.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, Campus São João dos Patos, meu reconhecimento pelo apoio institucional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, minha sincera gratidão pelo fomento concedido durante o período de doutorado sanduíche. Esse apoio foi fundamental para ampliar horizontes, aprofundar reflexões e permitir uma vivência acadêmica e humana inesquecível fora do país.

Agradeço, com profundo respeito e gratidão, a todos os participantes deste estudo. Cada contribuição, cada partilha de experiência, cada palavra oferecida com generosidade e confiança foi essencial para a construção deste trabalho. Reconheço, com humildade, que este estudo é também fruto da escuta atenta e do diálogo construído com cada um, e levo comigo os aprendizados que suas vozes me proporcionaram.

Aos amigos de todas as horas, Werbeth, Gyordanna e Bianca, deixo minha gratidão pelos momentos de trocas e pelas conversas que tornaram os dias mais leves e cheios de esperança.

Ao querido Miguel, amigo especial, que me acolheu em terras lusitana, estendendo a mão com generosidade, abrindo caminhos e tornando mais leve a adaptação aos novos desafios.

Por fim, aos queridos amigos Rosemberg, Jhonatas, Camila e Alexsandra, com quem compartilhei não apenas o espaço acadêmico em Portugal, mas também experiências marcantes de vida, deixo um agradecimento que carrego com carinho e saudade. Cada conversa, cada debate, cada pausa para o café ou para uma risada espontânea teve seu valor inestimável. Foram com vocês os momentos de reflexão mais intensos, as trocas de ideias mais provocadoras e os silêncios mais acolhedores. Em meio às incertezas e descobertas de uma vivência internacional, nossa amizade foi abrigo e ponte — entre culturas, saberes e afetos. Levo comigo não apenas o conhecimento compartilhado, mas sobretudo a presença generosa e companheira que tornaram essa etapa ainda mais significativa.

A todos vocês, meu muito obrigado. Este trabalho é, também, de cada um.

RESUMO

Em meio à cibercultura, onde o conhecimento não está mais restrito aos espaços escolares e as informações circulam de maneira muito célere em ambientes digitais, os professores de História são instados a repensar as suas práticas pedagógicas em sala de aula. Contudo, a ausência ou poucas formações que contemplem as demandas desse cenário educacional acabam dificultando esse processo de ressignificação da *práxis* docente, o que demanda a urgência de se pensar alternativas propositivas para a formação docente que integrem metodologias, tecnologias digitais, a História e seu ensino. Diante desse contexto, o estudo partiu da seguinte questão: a metodologia *WebQues*t, quando utilizada como estratégia formativa, pode possibilitar aos docentes de História da Unidade Regional de Educação da cidade de São João dos Patos–MA estabelecerem novas relações de ensino-aprendizagem acerca do conhecimento histórico sobre a formação do sertão maranhense? Com base nessa indagação e nas demandas observadas no cotidiano escolar, o objetivo central da pesquisa foi avaliar o potencial do uso da metodologia *WebQuest* na formação docente para o ensino e a produção do conhecimento histórico sobre a formação do sertão maranhense. Para isso, o estudo articula teoricamente discussões que envolvem o ensino da História, a metodologia *WebQuest* e a produção do conhecimento histórico na era digital. Do ponto de vista da metodologia de investigação, a pesquisa se configura como um estudo de caso único e educacional, de caráter descritivo e com abordagem qualitativa, no qual participaram professores de História vinculados à Unidade Regional de Educação (URE) de São João dos Patos-MA. A coleta de dados envolveu o uso de questionários, análise documental, observações *in loco,* diário de campo e entrevista com os professores. Como resultado do estudo foi possível constatar que a metodologia *WebQuest*, quando sistematizada e estruturada dentro de um plano propositivo direcionado à formação docente, pode promover um ressignificar da *práxis* dos professores de História em sala de aula, abrir caminhos para o estabelecimento de novas relações de ensino e aprendizagem com os conteúdos históricos — no caso desta pesquisa, a história e formação do sertão sul maranhense — e apontar um novo horizonte de expectativa que pode ser alinhado às demandas atuais da educação. Ainda como resultado e desdobramento concreto da pesquisa, foi elaborado um produto educacional — o guia didático digital Pensar.com a História — voltado a professores de História que queiram utilizar a metodologia *WebQues*t nas suas aulas.

Palavras-chave: Ensino de História. WebQuest. Treinamento de professores. Educação Básica. Metodologias Ativas.

ABSTRACT

Amidst cyberculture, where knowledge is no longer confined to school spaces and information circulates rapidly in digital environments, History teachers are urged to rethink their pedagogical practices in the classroom. However, the lack or scarcity of training opportunities that address the demands of this educational scenario hinders the process of re-signifying teaching praxis, highlighting the urgency of proposing alternatives for teacher education that integrate methodologies, digital technologies, History, and its teaching. In this context, the study was guided by the following question: Can the WebQuest methodology, when used as a formative strategy, enable History teachers from the Regional Education Unit of São João dos Patos–MA to establish new teaching-learning relationships concerning historical knowledge about the formation of the southern Maranhão backlands? Based on this question and the demands observed in the school environment, the central objective of the research was to assess the potential of using the WebQuest methodology in teacher education for teaching and producing historical knowledge about the formation of the sertão maranhense. Theoretically, the study articulates discussions involving History teaching, the WebQuest methodology, and the production of historical knowledge in the digital age. Methodologically, the research is characterized as a single and educational case study, descriptive in nature and with a qualitative approach. Participants were History teachers linked to the Regional Education Unit (URE) of São João dos Patos–MA. Data collection involved the use of questionnaires, document analysis, on-site observations, a field diary, and interviews with the teachers. As a result, the study found that when systematized and structured within a purposeful plan aimed at teacher education, the WebQuest methodology can promote a re-signification of History teachers' praxis in the classroom, open pathways for establishing new teaching-learning relationships with historical content—specifically the history and formation of the southern Maranhão backlands—and point toward a new horizon of expectations that aligns with current educational demands. Furthermore, as a concrete outcome of the research, an educational product was developed: the digital teaching guide Pensar.com a História, aimed at History teachers interested in applying the WebQuest methodology in their classrooms.

Keywords: History teaching. WebQuest. Teacher education. Basic education. Educational product.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Componentes de uma WebQuest 155
Figura 2: Mapa da capitania do Maranhão 1819 180
Figura 3: Mapa da região do médio sertão maranhense 198
Figura 4: Mapas históricos 224

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Escolas onde trabalham os participantes da pesquisa 199
Imagem 2: Ação e metodologia propostas no guia de aprendizagem docente 217
Imagem 3: Início das atividades de formação 219
Imagem 4:Respostas do docentes na tela do mentimeter 223
Imagem 5: capa das obras que tratam sobre o sertão sul maranhense 223
Imagem 6: Terceiro encontro com os docentes 226
Imagem 7: primeira versão do guia didático digital 233
Imagem 8: Página inicial do Guia Didático Digital 237
Imagem 9: Apresentação da Metodologia WebQuest 238
Imagem 10: Aba produzindo uma WebQuest 239
Imagem 11: Aba avaliando uma WebQuest 239
Imagem 12: Aba Recomendações ao implementar uma WebQuest 240
Imagem 13: Aba sobre Recursos educativos digitais 240
Imagem 14: Aba Materiais de Apoio 241
Imagem 15: Aba contate os autores 241

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Produções e trabalhos selecionados no SNH (2001-2021) 61
Gráfico 2: Produções localizadas por ano e relacionadas ao uso de tecnologias educativas digitais, metodologias ativas e o ensino de História nos Simpósios Nacionais de História. 62
Gráfico 3: Nível máximo de formação dos professores 213
Gráfico 4: Metodologias Ativas Conhecidas pelos Respondentes 216
Gráfico 5: Principais fontes consultadas pelos professores para preparar as aulas 217

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Grupos de pesquisa 63
Tabela 2: Categorias de tarefas de uma WebQuest 156
Tabela 3: Desafios ao se trabalhar com fontes e documentos digitais 168
Tabela 4: fontes digitais diversas para consulta 169
Tabela 5: Estrutura das sessões de encontros presenciais com os sujeitos da pesquisa 208
Tabela 6: Autores, formação básica, discussões e atual área de pesquisa dos pesquisadores 254
Tabela 7: Autores, formação básica, discussões e a atual área de pesquisa 259

LISTA DE SIGLAS

ANPUH- Associação Nacional de História

ARPA - Agência de Projetos de Pesquisa Avançada

BNCC- A Base Nacional Comum Curricular

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa

CF- Constituição Federal

CGI.br- Comitê Gestor da Internet no Brasil

CERN- Conseil européenne pour la recherche nucléaire

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCREE-MA- Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino do Estado do Maranhão

DCNEB- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

GT- Grupos de Trabalho

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e do Desporto

MWQ- Metodologia *WebQuest*

ONHB- Olimpíada Nacional em História do Brasil

PCNEM- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra

PNED- Política Nacional de Educação Digital

PPP- Projeto Político-Pedagógico

PPGHIST - Programa de Pós-Graduação em História

RBH - Revista Brasileira de História

SBPH- Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica

SDSU - San Diego State University

SNH- Simpósio Nacional de História

ST's - Simpósios Temáticos

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC- Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

URE – Unidade Regional de Educação

WQ- *WebQuest*

WWW- World Wide Web

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 18

CAPÍTULO I – CONEXÕES PEDAGÓGICAS E DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS PARA A APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA 24

1.1 Aproximações entre Informática, História e Internet 28

1.2 Clio navega nas ondas do digital 35

1.3 Repensando a torre de marfim: Clio e seus públicos 38

1.4 Ensino de História, tecnologias digitais e as produções de professores na cibercultura 45

1.4.1 Simpósios Nacionais da ANPUH e os grupos de pesquisa do CNPq: Cartografando o campo historiográfico digital brasileiro. 46

1.4.2 O ofício do historiador: Historiografia entre "conexões" e "nós" digitais 66

1.5 *Web* Currículo: caminhos para pensar.com a história dos sertões maranhenses 78

CAPÍTULO II – POLÍTICAS DE CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA USO DE TECNOLOGIAS EDUCATIVAS DIGITAIS 90

2.1 Políticas de currículo e tecnologias digitais 91

2.2 Um click sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) 95

2.3 Conectividade Educacional: As TICs e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica 103

2.4 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 117

2.5 O caderno de orientações curriculares para o Ensino Médio da Rede Estadual do Maranhão (2022) e o Documento Curricular do Território Maranhense (2022) 140

CAPÍTULO III – A METODOLOGIA *WEBQUEST* COMO POSSIBILIDADE PARA APRENDER E ENSINAR HISTÓRIA 150

3.1 Estrutura e componentes de uma *WebQuest* 153

3.2 Potencial da metodologia *WebQuest* para a aprendizagem da história. 160

3.3 *WebQuest* e pesquisa histórica: Possibilidades e desafios no uso de fontes e documentos digitais 166

3.4 Sertão Maranhense: Uma possibilidade para pensar.com a História 172

3.4.1 O sertão: Um recorte de múltiplos sentidos e perspectivas 173

3.4.2 No sul do Maranhão, o Sertão dos Pastos Bons 176

3.4.3 Entre as primeiras narrativas e as novas interpretações: Representações do Sertão Maranhense 187

CAPÍTULO IV – CAMINHOS DA PESQUISA: PENSANDO O GUIA DIDÁTICO DIGITAL A PARTIR DA VOZ DOS PROFESSORES 192
4.1 O estudo de caso: Uma abordagem qualitativa na pesquisa educacional 195
4.2 Caracterização dos participantes, local e cenário da investigação 198
4.3 Aspectos éticos legais da pesquisa 199
4.4 Técnicas de recolha de dados 200
4.5 Instrumentos de Recolha de Dados 201
4.5.1 Questionário 201
4.5.2 Observação 202
4.5.3 Documentações 204
4.5.4 Entrevista em grupo 205
4.6 Recolha de dados 207
4.7 Tratamento dos Dados 209
4.8 Notas introdutórias da pesquisa de campo 210
4.9 Descortinado horizontes: Desenvolvimento das atividades da formação Pensar.com a História 218
CAPÍTULO V– PENSAR.COM A HISTÓRIA: GUIA DIDÁTICO DIGITAL PARA USO DA METODOLOGIA *WEBQUEST* 232
5.1 Descrição metodológica do produto educacional 234
5.2 Apresentação do produto educacional 237
5.3 Produto educacional em mãos: A palavra dos professores sobre o Guia Didático Digital Pensar.com a História. 242
CONSIDERAÇÕES FINAIS 244
APÊNDICES 249
ANEXOS 288
REFERÊNCIAS 293

INTRODUÇÃO

A História como campo do saber, e o seu ensino, não é alheia às transformações inerentes ao seu tempo — ao contrário, ela se desenvolve em íntima relação com a sociedade que a produz. O mesmo acontece com a escola, as práticas pedagógicas e os modelos de ensino adotados nas salas de aulas pelos professores.

Adentramos assim ao terceiro milênio, que traz em si a "fluidez" da cultura digital e as transformações advindas desta cultura. André Lemos (2010, p.25) ressalta que "durante esse trajeto, a tecnologia ganhou significações e representações diversas, em um movimento de vaivém com a vida social". Esse movimento trouxe consigo a *web* e a dinâmica de conexões, reconexões e intermediações promovidas nesse universo.

Diante dessas novas dinâmicas socioculturais estabelecidas pela cultura digital, as discussões sobre o ensino e a aprendizagem passaram a ser amplificadas, com ainda mais força, em direção a busca, proposição e adoção de metodologias que superem um ensino centrado na transmissão unilateral dos conteúdos.

Assim, as práticas adotadas em salas de aulas passaram a ser reconfiguradas e essa discussão ganhou cada vez mais espaço entre os educadores e instituições de ensino, uma vez que é na escola e através dos professores, como mediadores do processo educacional, que essas transformações se materializam, produzindo novos saberes e conduzindo a novas aprendizagens.

Portanto, a reconfiguração das práticas educativas em sala de aula representa uma resposta dinâmica a essa "nova" realidade impetrada pela sociedade informacional. E essa abertura dos sistemas educacionais aos elementos culturais digitais indica que tais transformações não são apenas uma questão de incorporação de metodologias ativas de aprendizagem, recursos ou ferramentas tecnológicas digitais, mas, como aponta Pierre Lévy (2007), de uma mudança na prática social evidenciada pelas relações sociais diversas entre os participantes inseridos nesse contexto.

Não quero aqui desconsiderar a complexidade que envolve a utilização de metodologias ativas e tecnologias digitais nas escolas, nem as tornar a solução para todos os problemas que envolvem o ensino de História no presente século. Os desafios e problemas são complexos, mas, entendo, como historiador que olha para os problemas do seu tempo, ser necessário problematizar os desafios colocados pelas transformações da sociedade digital e suas implicações para o ensino e a prática da História.

Para tanto, é preciso reconhecer que as problematizações são apenas um ponto de partida para os debates e aprofundamentos epistemológicos em torno da questão, que envolve dimensões que perpassam pelas disputas de sentidos sobre o passado no espaço público digital, os impactos das inovações tecnológicas nas formas de produção do conhecimento histórico, a formação dos professores e, sobretudo, a maneira como se ensina a História nesse cenário em constante reconfiguração e transformação.

Encarar essa realidade significa não apenas compreender os limites, mas também explorar as possibilidades que emergem desse novo contexto para que se possa, conforme Sara Trindade (2014, p.2), repensar os modelos educativos de forma que estes sejam adequados a uma geração de estudantes que quase sempre estão 'conectados' e veem no uso das tecnologias uma maneira de ser e estar no mundo, dentro e fora da sala de aula.

Assim, diante desse recente cenário em que os contextos educativos estão imersos (Lucchesi; Maynard, 2019, p. 180), em que as formas e os métodos de ensinar a História foram ampliadas, as metodologias ativas de aprendizagem se apresentam como alternativa profícua para tornar o ensino da história mais significativo e próximo da realidade dos discentes.

O cerne dessas metodologias está na valorização da experiência, da investigação e no processo ativo de construção do conhecimento, em que o aprender se dá pela resolução de problemas, pelo trabalho colaborativo e pela mediação intencional dos professores.

Ana Carvalho (2022, p.27) explica que nessa linha de atuação, mais do que transmitir conhecimento, se procura promover o desenvolvimento de competências que possam incentivar nos discentes a autonomia, a autorregulação e a autoconfiança.

Entendo que no campo do ensino da História, o uso de metodologias ativas e recurso tecnológicos digitais pode contribuir para a compreensão do sentido dado ao uso pedagógico do digital em sala de aula (Moura, 2022, p. 145). Portanto, ao compreender os princípios subjacentes e a lógica das inovações tecnológicas, é possível alinhar a *práxis* pedagógica docente com metodologias de ensino que contemplem o uso de linguagens diversificadas, dentre as quais, a digital.

Assim, o uso da linguagem digital pode abrir espaço para romper com um aprendizado baseado na mera repetição de fatos e datas e se tornar uma ponte para potencializar as associações, formulações, acesso a dados históricos e a aprendizagem dos discentes. Para tal, é preciso analisar e debater as intencionalidades que permeiam os direcionamentos, as orientações e as prescrições educacionais que orientam o seu uso, a fim de repensar a lógica do digital para além de sua materialidade (Costa, 2019).

Assim, nesse contexto em que o “novo” e o “velho” se combinam através da linguagem digital, os docentes vão explorando, na medida do possível, as potencialidades educativas das metodologias e recursos que podem dialogar com esse universo, para que a dimensão individual e coletiva do processo educacional possa ser repensada.

Contudo, nesse movimento de reinvenção das práticas pedagógicas, marcado pela celeridade das informações e pelas múltiplas conexões digitais, escolher metodologias e recursos tecnológicos que se articulem de forma coerente com os objetivos educacionais se torna um desafio constante. A diversidade de possibilidades, embora enriquecedora, exige dos docentes um olhar criterioso em relação a metodologias e recursos tecnológicos digitais que possam dialogar entre si, sem comprometer a intencionalidade pedagógica.

Os desafios são diversos, como: ausência de espaços de formação continuada; limitações estruturais nas escolas públicas; e dificuldade em encontrar propostas metodológicas que possam ser adaptadas às múltiplas realidades locais. Diante desse cenário desafiador, ainda durante o mestrado, fui impelido a buscar uma alternativa que pudesse dialogar com a minha prática docente e com esse contexto educacional.

Eram inquietações que naquele momento me conduziram a refletir sobre os caminhos possíveis para integração na minha prática pedagógica de metodologias e recursos educativos que dialogassem com o universo digital. Foi então que me deparei com a metodologia *WebQuest*[1], que me proporcionou conhecer melhor o cosmo que engloba as particularidades da internet, suas fragilidades e potencialidades para o ensino e a aprendizagem da História.

A internet pode ser uma grande aliada nessa dinamização didático-pedagógica do fazer docente, especialmente quando se trata da disciplina de História. Contudo, é essencial "filtrar" as informações, materiais pedagógicos e conteúdos disponíveis para consulta, a fim de evitar que os alunos se percam no "mar" de informações da *web*.

E é aí que entra a metodologia *WebQuest*, metodologia de pesquisa orientada em que algumas ou todas as informações com que os alunos interagem se encontram na *web* (Dodge, 1996). Essa aventura na *web* oferece um caminho estruturado — introdução, tarefa, processo, passo a passo e conclusão — e seguro, que ajuda os alunos a não se perderem ao explorarem as informações nos sítios da *web*.

[1] No Capítulo III, será apresentada uma discussão mais detalhada sobre a *WebQuest*. De forma introdutória, vale destacar que se trata de uma metodologia em que os estudantes, de forma orientada, são desafiados a resolver uma tarefa por meio de informações que podem ser extraídas da internet e que devem ser previamente selecionadas pelo professor.

No entanto, esbarrei em um obstáculo, de tantos nessa jornada acadêmica de aprendizado: percebi que embora tivesse algumas *WebQuests* prontas e disponíveis na internet, poucas eram direcionadas a área da História e não se adequavam à minha realidade docente. tampouco dialogavam com as especificidades dos meus alunos e com os temas que eu desejava abordar.

O obstáculo foi transposto e me fez perceber que o uso da metodologia *WebQuest* poderia ser um caminho viável para instigar educadores, pesquisadores e professores a 'pensar.com' a História, ou seja, utilizar a metodologia como meio para criar, produzir, conectar, interagir, aprender e ensinar na cibercultura[2].

Superado esse obstáculo inicial e diante da minha realidade, comecei a perceber que o problema era mais amplo. E essa percepção foi ampliada devido ao período pandêmico, momento em que se tornou ainda mais evidente que as limitações que vivenciei não eram exceções, mas reflexo da ausência de processos formativos direcionados ao uso de metodologias de aprendizagem e tecnologias digitais que contemplassem as novas dinâmicas das salas de aula, que acabaram se expandindo para além do espaço físico e passaram a exigir competências digitais, metodológicas e comunicacionais específicas.

Portanto, como educador, pesquisador e historiador, compreendo que há uma relação entre o lugar social que ocupo, o chão da escola básica, e as motivações que me encaminharam a realizar esta pesquisa, que nasce não apenas como experiência isolada, mas que também é fruto das vivências e angústias compartilhadas com colegas professores de História, de escolas públicas do sertão sul maranhense, que não é apenas o cenário da investigação, mas meu ponto de partida e de retorno.

É diante desse cenário que se insere a presente pesquisa. O ponto de partida se deu a partir da constatação de que muitos docentes, embora reconheçam a importância do uso das metodologias ativas e tecnologias digitais, ainda carecem de formação adequada para que possam ser integradas às suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, diante do entrelaçamento de perspectivas metodológicas que dialogam com o universo digital, o problema que norteou este trabalho foi: A metodologia *WebQues*t, quando utilizada como estratégia formativa, pode possibilitar aos docentes de História da Unidade Regional de Educação da cidade de São João dos Patos–MA estabelecerem novas

[2] O conceito de cibercultura é proposto pelo filósofo francês Pierre Lévy na obra intitulada *Cibercultura*. O conceito de "cibercultura", segundo Pierre Lévy (1999, p.16), especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

relações de ensino-aprendizagem acerca do conhecimento histórico sobre a formação do sertão maranhense?

A partir dessa indagação, o estudo teve como objetivo avaliar o potencial do uso da metodologia *WebQuest* na formação docente para o ensino e a produção do conhecimento histórico sobre a formação do sertão maranhense.

Corroboro com o pensamento da professora Ana Carvalho (2006, p. 22-23) ao apontar que as *WebQuest* se constituem não apenas em uma boa alternativa para o trabalho com os alunos, mas, podem também se configurar em uma alternativa possível para a formação de professores, possibilitando usar novos recursos e a revisão crítica de suas concepções e práticas educativas.

Assim, defendo nesta tese que a metodologia *WebQuest*, ao ser utilizada na formação de professores de História, tem o potencial de estimular os docentes a 'pensarem com' a História e a repensarem suas práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva crítica, reflexiva e em diálogo com as diversas possibilidades oferecidas pelo universo digital.

Dessa forma, a partir da reflexão crítica sobre a prática docente, mediada por uma proposta metodológica estruturada como a *WebQuest*, em que os saberes docentes e as questões reais dos contextos educativos são tomados como ponto de partida, é que se tornou possível promover problematizações e reflexões que apresento no decorrer da tese. O trabalho foi organizado em cinco capítulos, no quais são discutidos, de forma articulada, os fundamentos teóricos, o contexto empírico e os desdobramentos práticos da proposta.

A discussão do primeiro capítulo está centrada nas possibilidades resultantes das interações entre o digital, a História e o seu ensino. O capítulo aborda ainda a crescente utilização de recursos digitais e da internet no campo da História e do seu ensino, enfatizando a importância de considerar a utilização do digital e seus aportes pensando em seus usos didático-históricos, por meio de sua lógica e não apenas por sua materialidade, possibilitando se ‘pensar.com’ a História.

O capítulo prossegue versando sobre os avanços tecnológicos digitais e os desafios enfrentados pelos historiadores na produção, compartilhamento e difusão do conhecimento histórico na era digital. Por fim, é apresentada uma discussão sobre as relações entre metodologias ativas, recursos tecnológicos digitais, o ensino da História e as produções dos professores na cibercultura, tendo como base os trabalhos sobre a temática apresentados nas últimas duas décadas no Simpósio Nacional de História da ANPUH.

O segundo capítulo trata das políticas de currículo, tendo como recorte os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997-1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB, 2013), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o caderno de orientações curriculares para o Ensino Médio da Rede Estadual do Maranhão (2022) e o Documento Curricular do Território Maranhense (2022). O capítulo busca ainda analisar como o digital é abordado nesses documentos e quais direcionamentos estão incluídos para a formação docente voltada ao uso de metodologias ativas de aprendizagem e tecnologias educativas digitais.

No terceiro capítulo são apresentados os pressupostos teóricos e metodológicos para a compreensão do uso, construção e implementação da metodologia *WebQuest*. A discussão é direcionada ao potencial educacional dessa abordagem para o ensino da História, sua aplicabilidade no ambiente escolar, bem como suas limitações e desafios ao ser aplicada no contexto educativo. Ao final do capítulo, é apresentada a discussão sobre a formação histórica do sertão maranhense como uma possibilidade para se pensar.com.

O quarto capítulo fornece uma visão geral sobre os principais aspectos metodológicos da investigação e os desdobramentos do campo de pesquisa que orientaram os caminhos para o desenvolvimento final do produto educacional.

O quinto e último capítulo é dedicado a apresentar o produto educacional "Pensar.com a História: Guia Didático digital para uso da metodologia *WebQuest*". O foco do capítulo está na descrição da natureza, modalidade do produto e seu processo de desenvolvimento. Por fim, na conclusão, retomo e sintetizo a discussão desenvolvida ao longo da tese, tecendo um balanço crítico da experiência vivida durante o processo de pesquisa.

CAPÍTULO I – CONEXÕES PEDAGÓGICAS E DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: PERSPECTIVAS PARA A APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

No campo do Ensino da História é marcante e atual a crescente conjunção de proposições, inovações e experimentações que lançam mão do uso de metodologias diversificadas e recursos tecnológicos digitais. Em tempos de pós-pandemia[3], o trabalho educativo com diferentes metodologias educativas, fontes e linguagens no estudo da disciplina de história foi intensificado, sobretudo, devido a necessidade de se buscar modelos de ensino que contemplem a maior participação do aluno e a construção ativa do conhecimento histórico.

É um tempo, o tempo presente, sendo recortado pelo intenso avanço das inovações tecnológicas digitais, dentre estas a internet, que possibilitou a ampliação do acesso e difusão de materiais pedagógicos e recursos educacionais digitais. Assim, em um processo gradativo a forma como nos comunicamos, relacionamos, aprendemos e ensinamos vem sendo transformada.

Temos, por consequência, um tempo mais denso e urgente, que se abastece e resulta das relações sociais *online*, redes de comunicação, informação e tecnologias digitais, que se tornaram vetores de experiências diversas na tessitura da temporalidade humana.

Portanto, é importante conhecer melhor esse cosmo que engloba os recursos digitais em que as informações são compartilhadas e acessadas por meio dos oráculos digitais modernos — *Google, Safari, Firefox*, IAs generativas etc.— para que se possa promover a busca por uma renovação nas forma de aprender, ensinar e compreender a História. É a "Era *Google*", como denominou Carlo Ginzburg (2010), que vai promovendo alterações significativas em relação ao acesso, velocidade, quantidade de dados e informações que circulam nos espaços e universo social a qual estamos inseridos.

É um contínuo entrelaçar entre cultura e tecnologia, marcado pelo processar e reprocessar da comunicação por meio das infovias do ciberespaço e da mudança na utilização da *web* que agora não só comunica, mas também é utilizada para ensinar história. Dessa maneira, conforme Selva Guimarães (2012, p. 258) essa incorporação de noções, saberes,

[3] O uso do termo "pós-pandemia" deve ser compreendido com cautela, uma vez que o chamado "fim" da pandemia de COVID-19 não representa um encerramento absoluto, mas sim uma transição para uma fase de convivência com o vírus sob controle. Organizações internacionais, como a OMS, passaram a considerar a pandemia sob o status de emergência superada, mas com impactos persistentes nas áreas da saúde, economia e educação. No campo educacional, essa fase tem sido marcada por ressignificações metodológicas e pela incorporação definitiva de práticas experimentadas durante o ensino remoto.

representações e linguagens que vem de fora do ambiente escolar ajudam na produção, difusão e acesso ao conhecimento histórico.

Esse processo proporcionou aproximações de um fenômeno sociocultural com um segmento geracional, os nativos digitais (Palfrey e Gasser, 2011), que, salvo exceções, nasceram e cresceram em contato, de alguma forma e em alguma medida, com o digital. Nesse sentido, existe uma crescente preocupação dos estudiosos[4] em relação ao aprendizado da história, amparado pela ética do ofício, em meio ao fenômeno cultural tecnológico digital.

Essas preocupações estão alinhadas com a necessidade de compreender o universo que rodeia os estudantes, assim como as metodologias e tecnologias que podem ser empregadas para tornar o aprendizado histórico mais relevante e próximo da realidade discente.

Diante dessa conjuntura, essas são questões quase intrínsecas ao fazer docente, pois são demandas contemporâneas em que a dimensão digital é refletida nas práticas educativas. Então, como desenvolver uma *práxis* historiográfica considerando essa conjuntura, a diversificação de métodos que podem ser utilizados em sala de aula e as informações que circulam no ciberespaço?

Esse questionamento parece ser recorrente entre docentes da educação básica, que, em sua maioria, ainda utilizam métodos mais "tradicionais" e tem como fonte os livros didáticos e outras fontes não digitais. Tal realidade contrasta com o cenário atual, em que, segundo Lévy (2010, p. 49), "a universalização da cibercultura propaga a copresença e a interação de quaisquer pontos do espaço físico, social ou informacional", exigindo, assim, uma reconfiguração nas práticas pedagógicas para acompanhar essas transformações.

Pensando nessa relação entre a História, o ensino-aprendizagem e a inserção de novos métodos e usos de tecnologias digitais em sala de aula no ensino básico, Vânia Graça (2023, p. 52) sustenta que para aprender e ensinar História nessa 'era digital' é necessário a construção de ambientes de aprendizagem histórica que possam combinar metodologias ativas, colaborativas e coletivas com o uso de recursos tecnológicos digitais.

Estas metodologias colocam os alunos no centro da aprendizagem, incentivado a participação ativa (Carvalho, 2022, p.26). Assim, ao considerar a utilização de metodologias ativas de aprendizagem para fins didáticos no ensino de história, se cria espaços de aprendizagem em que os saberes históricos são construídos e os papeis de alunos e professores são reconfigurados, sendo o professor o mediador desse processo.

[4] Essa discussão será retomada com mais profundidade no item 1.4 desse capítulo.

É importante salientar que as metodologias ativas não necessariamente estão relacionadas apenas a atividades que envolvam recursos tecnológicos. No entanto, ao associar metodologias ativas a recursos tecnológicos digitais, a História e o seu ensino podem ganhar novos contornos e adquirir novas formas de ser estudada e apreendida. Nesse sentido, Sara Trindade (2022) salienta que:

> [...] Portanto, se o professor conseguir enquadrar esses recursos nas suas práticas pedagógicas, ele vai naturalmente fazer com que os estudantes aprendam ainda melhor, muito embora também se aprenda com o professor que utiliza recursos analógicos (Trindade, 2022, p. 305).

Assim, ao perceber os recursos tecnológicos digitais que estão ao seu alcance para lecionar os professores tem em suas mãos diversas possibilidades de organização didática e metodológica para ensinar. Porém, conforme apontado Sara Trindade (2022) a eficácia do aprendizado não está atrelada exclusivamente ao uso de recursos tecnológicos, mas sim a maneira como o professor integra a sua prática pedagógica esses recursos.

O essencial não é a tecnologia em si, mas a intencionalidade pedagógica por trás do seu uso. Dessa maneira, é necessária uma mudança de mentalidade, metanoia[5], isto é, uma mudança paradigmática na forma de refletir sobre o uso desses recursos no cotidiano escolar.

Portanto, modelos de ensino meramente transmissivo, em que os discentes são tomados como receptáculos da informação, já não se encaixa mais nas exigências deste tempo. Nesse sentido, à luz deste tempo, é importante pensar em novas estratégias de ensino e metodologias que sejam úteis na compreensão e interpretação do passado, mas sem perder de vista os desafios e questões da contemporaneidade que permeiam o universo digital e que incidem sobre a História e seu ensino, dentro e fora do espaço escolar.

Serge Noiret (2015, p. 28) aponta que uma dessas questões é a maneira como as informações são tratadas, acessadas e como os historiadores lidam com a multiplicidade de fontes históricas e documentos disponibilizados no espaço digital, e isso, por sua vez, tem gerado novas questões epistemológicas relativas ao campo disciplinar da História na cibercultura.

---

[5] A palavra metanoia vem do grego e originalmente significa mudar o próprio pensamento. Aplicado ao entendimento sobre o digital nessa discussão, metanoia refere-se à mudança de padrões básicos na forma de pensar e interagir com o digital e seus recursos, transcendendo a simples habilidade dos seus usos sem qualquer reflexão crítica, o que pode não produzir qualquer efeito inovador. Nesse sentido, Pierre Lévy (2010, p. 190) adverte que "o uso do ciberespaço não deriva automaticamente da presença de equipamentos materiais, mas exige igualmente uma profunda reforma das mentalidades, dos modos de organização e dos hábitos políticos".

Por isso, é urgente pensar nessa questão, já que o uso de novos métodos (*WebQuest*, sala de aula invertida, gamificação etc.) e recursos digitais implica acessar novos espaços de conhecimento, lidar com diferentes tipos de documentos e adotar estratégias compatíveis com as dinâmicas da cibercultura.

Dessa forma, pensar o ensino da História no contexto da cibercultura não implica abandonar os fundamentos da disciplina. Ao contrário, significa refletir sobre o papel dos professores e historiadores frente às formas de interação com o conhecimento histórico no ambiente digital.

Por esta razão, é necessário discutir a operação historiográfica dentro de um tempo em que professores e historiadores têm transitado do espaço "real", tangível, ao virtual[6], mediado e potencializado por uma nova configuração tecnológica que rompe as noções de tempo e espaço na contemporaneidade.

Por isso, dá-se ênfase à importância de "*pensar.com"* a História, articulando os procedimentos da nossa prática às novas dinâmicas impetradas pela cibercultura, sob pena de não dialogar com o próprio tempo em que se vive, tornando-se um profissional anacrônico. Pois, da "reunião dos documentos à redação do livro, a prática histórica é inteiramente relativa à estrutura da sociedade" (Certeau, 1982, p.74), ou seja, fazer história e pensar historicamente decorre da utilização dos recursos que são próprios da emergência do tempo de cada sociedade.

Mesmo atravessados por esse tempo pluridimensional e marcado pelo digital, em que novas forma de apresentação da informação histórica vem se constituindo, os professores e historiadores precisam estar atentos as intencionalidades das tecnologias e seus aportes, pois estas não são neutras.

É preciso compreender que as inovações metodológicas e tecnológicas fazem parte de processos históricos mais amplos que envolvem questões sociais, culturais e mudanças nas práticas de ensino. Nesse sentido, Anita Lucchesi (2014, p.25) nos lembra que essas transformações não são causadas apenas e/ou em função de inventos técnicos e/ou tecnológicos.

Pensar dessa maneira é correr o risco de simplesmente reproduzir discursos que pressupõem na perspectiva de Melvin Kranzberg (1986, p.545) que as "tecnologias são onipotentes", desenvolvedoras das estruturas socioculturais das sociedades. Portanto, os historiadores e professores não devem enxergar os recursos tecnológicos digitais como a 'solução' para os problemas da história e seu ensino.

---

[6] A palavra virtual possui significados diversos e pode ser entendida, segundo Pierre Lévy (2010, p.49), como uma entidade "desterritorializada" que se manifesta concretamente, mas sem estar presa a uma coordenada espaço-temporal concreta, ou seja, o virtual é real.

Estes devem ser analisados dentro de um contexto mais amplo que envolve questões diversas: Econômicas, curriculares, politicas etc. O digital, definitivamente, não é neutro, nem os desdobramentos dos seus usos serão indiferentes à sua historicidade e aproximações com a História e o seu ensino. Dessa forma, compreendo que as aproximações entre os recursos tecnológicos digitais e a História estão intrinsecamente ligadas à técnica e as mudanças sociais no decorrer do tempo.

E compreender as particularidades dessa aproximação, entre História e as tecnologias digitais, bem como as intersecções com o Ensino de História, possibilitará a ampliação do escopo de discussões no campo historiográfico e a aproximação de gerações diferentes de historiadores com os recursos informacionais e metodologias que fazem parte da cibercultura.

1.1 Aproximações entre Informática, História e Internet

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, o rápido desenvolvimento das redes de computadores e da internet, combinado com outros avanços tecnológicos, segundo André Lemos (2010, p. 101) "criou a possibilidade de leitura da realidade, traduzida pela linguagem digital, automatizando a informação". Esta condição de desenvolvimento técnico implementada pela automatização da informação[7] por meio dos computadores foi um fator que proporcionou mudanças profundas na prática historiográfica a partir da década de 1970.

Michel de Certeau (1982, p. 83) já apontava para a intervenção dos usos dos computadores na prática historiográfica, aqui em especial, na transformação dos arquivos como ponto de partida e condição para se fazer uma nova história, suscitada agora pela análise científica contemporânea.

Sendo assim, "Fazer História", segundo Michel de Certeau (1982), é uma prática cuja organização relativa a um lugar e a um tempo envolve diversas técnicas de produção. Nesse sentido, em um tempo marcado pela informatização da sociedade, a História, em todas as suas dimensões, não ficou de fora dessa influência, sendo o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação objeto de debates e estudos entre pesquisadores, educadores e professores da área.

[7] Para André Lemos (2010, p. 101) a formação da microinformática que culmina no processo de automatização da informação deve-se ao desenvolvimento de domínios científicos que se iniciam na década de 1940: a cibernética (1948), a inteligência artificial (1956), a teoria da auto-organização e de sistemas (dos anos 1960), a tecnologia de comunicação de massa (rádio, televisão e telefone) e a telemática (de 1950).

Luciano Figueiredo (1997), um dos historiadores brasileiros pioneiro sobre a temática História e Informática, aponta que os primeiros contatos com a automatização da informação, leia-se o uso do computador no campo da história, aconteceu de forma inicial na década de 1960, quando os computadores atravessaram pela primeira vez de forma relevante o caminho dos historiadores, embora naquele momento os estudos fossem embrionários e estivessem voltados para o campo da estatística.

> As experiências da informática aplicadas à história vêm se multiplicando nos anos recentes, no Brasil e no exterior. Desde os primeiros modelos demográficos e econômicos da década de 1960 até hoje, uma reviravolta silenciosa ocorreu. Naqueles anos, o uso do computador envolvia um número muito restrito de historiadores em atividades de cálculo, compilação de tabelas e cruzamento de dados (Figueiredo, 1997, p. 591).

Ainda segundo o autor (1997, p. 592), as relações entre História e informática estreitam-se ainda mais quando, durante a década de 1980, se tem uma ampliação da capacidade de armazenamento da memória, por meio de diversos suportes de leitura e gravação das informações, barateamento dos microcomputadores e o desenvolvimento de novas interfaces gráficas, prenunciando assim um horizonte de aproximações.

E é ainda durante os anos de 1980 e 1990 que os computadores pessoais começaram a se disseminar entre os historiadores, o que levou à progressiva ampliação dos bancos de dados particulares, utilização de editores de textos e de diversas fontes de pesquisas.

Desta maneira, o uso do computador se consolidava no campo da pesquisa historiográfica, imprimindo um ritmo mais acelerado à escrita da História, conforme determinado pelo seu uso (Certeau, 1982, p. 87). Assim, essa escrita vai se metamorfoseando por meio do uso dos computadores e desafiando os historiadores a repensar as formas como se lê e se escreve sobre o passado.

Nesse processo de desenvolvimento e expansão da informática, Bruno de Carvalho (2014, p.166) aponta que "além dos complexos militares, as universidades eram praticamente os únicos espaços onde era possível ter acesso a computadores", inovação que promoveu uma maior eficácia em procedimentos técnicos de cálculos matemáticos e estatísticos, registros e pesquisas quantitativas. O computador se constituía, então, em possibilidade para leitura da realidade, traduzida por meio de *bits* e *bytes*.

No Brasil, os estudos sobre a aplicabilidade da informática na educação tiveram início durante as décadas de 1970 e 1980. Maria Cândida Moraes (1997) aponta que os primeiros estudos relativos ao uso dos computadores na educação foram desenvolvidos em universidades

da região sudeste e sul do país, sendo a Universidade Federal do Rio de Janeiro a pioneira na utilização do computador em atividades acadêmicas.

Esses estudos iniciais subsidiaram discussões no âmbito de órgãos governamentais em relação ao uso do computador como ferramenta auxiliar do processo de ensino-aprendizagem, propiciando assim o desenvolvimento de políticas públicas[8] norteadoras para o uso de computadores e da informática na educação no país.

Nas universidades brasileiras, seguindo uma tendência internacional, esse "fenômeno" do uso dos computadores estimulou o aparecimento de diversos cursos instrumentais, ofertados durante a década de 1990, voltados para área de História e Informática, uma experiência nova que resultou em uma ampliação das discussões suscitadas sobre o uso de tecnologias e linguagens digitais dentro do campo histórico brasileiro.

> Nas universidades brasileiras a importância do computador nas ciências históricas tem estimulado o aparecimento de cursos — essencialmente instrumentais — voltados particularmente para o uso da informática por historiadores. [...] No curso de pós-graduação em história da Universidade de Santa Catarina foi recentemente implantada uma linha de pesquisa sobre história e informática, constituída por 4 disciplinas totalizando 12 créditos: "Introdução à História e Computação"; "Computadores Pessoais e Pesquisa Histórica I"; "Computadores Pessoais e Pesquisa Histórica II"; "Computadores Pessoais e a Comunicação do Conhecimento Histórico". O departamento de história da Universidade Católica da Bahia, seguindo a tendência a que lentamente se assiste no sentido da disseminação de cursos de informática voltados especificamente para historiadores, criou uma disciplina específica para tanto. Através dele se estabelece um treinamento de informática para historiadores. O curso nasceu do reconhecimento da dificuldade do usuário historiador em lidar com a informática. Deseja criar um "usuário consciente", inicialmente com uma ideia geral do que o computador poderia fazer pelo historiador (Figueiredo, 1997, p. 611).

A consolidação do uso dos computadores no campo da historiografia beneficiou o processamento de textos, a utilização de recursos voltados ao armazenamento da memória, e a mesclagem e organização das informações, mesmo que em um primeiro momento o seu uso estivesse associado quase que exclusivamente ao universo da História designada como "quantitativa"[9].

Dessa maneira, a utilização dos recursos informacionais ajudou a aprimorar a narrativa histórica, as pesquisas, a compilação de dados e o acesso a fontes históricas, superando uma

---

[8] As discussões acerca do desenvolvimento de políticas públicas sobre a usabilidade pedagógica das Tecnologias da Informação e Comunicação na educação ganham visibilidade durante a década de 1990, tempo de criação, por meio da Portaria nº 522/MEC de 9 de abril de 1997, do Programa Nacional de Tecnologia Educacional- ProInfo, reestruturado em 2007, mediante o Decreto nº 6.300, que tinha por objetivo a promoção do uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica de todo o Brasil.

[9] Como ensina Tavares: "Muitos dos trabalhos ancorados na história quantitativa se desenvolveram com a ajuda de grandes computadores existentes em universidades da França e dos Estados Unidos" (Tavares, 2012, p. 303).

linearidade que atravessava os textos impressos desde a introdução da imprensa por Gutemberg, embora o uso do computador não fosse ainda uma unanimidade entre os historiadores.

Assim, era anunciado o debate suscitado sobre a relação entre História e Informática no contexto do campo historiográfico, embora ainda fosse um debate generalizado, muito mais pautado no uso dos computadores do que nas suas implicações metodológicas para o campo disciplinar da História. Afinal as formulações de problemas, a edição e escrita do texto passam pelas reflexões e mãos dos historiadores antes de ser transposta para a tela do computador.

> Essa riqueza instrumental não pode negligenciar articulações metodológicas, que derivam da capacidade própria ao pesquisador na formulação de problemáticas e em seu encaminhamento. Mesmo no plano da edição dos textos, é preciso salientar que quem escreve é o historiador, e não o computador. Escolha de temas, indagações sobre alguns de seus aspectos e formulações de problemáticas interpretativas ainda permanecem como tarefas do pesquisador (Silva; Guimarães, 2007, p. 112).

Essa "popularização" do computador no meio dos centros acadêmicos andou junto com o crescimento e expansão da comunicação e informação por meio da internet, Manuel Castells (1999, p. 82) nos diz que a internet nasce sob a égide da bipolarização ideológica do mundo que se acirrou na segunda metade do século XX, durante a Guerra Fria, fruto de interesses militares e científicos.

Os estudos iniciais para seu desenvolvimento se deram por meio da agência de Projetos de Pesquisa Avançada (ARPA), ligada ao departamento de Defesa dos Estados Unidos da América-EUA. Era chegada a 'Era da Informação', essa tecnologia, inicialmente voltada para fins militares, foi ampliada para permitir a comunicação global. Isso possibilitou sua extensão às universidades, centros de pesquisa e, posteriormente, ao grande público com o nome inicial de Arpanet.

> A primeira rede de computadores, que se chamava ARPANET- em homenagem ao seu poderoso patrocinador- entrou em funcionamento em 1º de setembro de 1969, com seus quatro primeiros nós na Universidade da Califórnia em Los Angeles, no Stanford Research Institute, na Universidade da Califórnia em Santa Barbara e na Universidade de Utah (Castells, 1999, p. 82-83).

O acesso a Arpanet dentro das universidades e centros de pesquisa abriu espaço para comunicação entre os cientistas, que a usaram também para suas conversas pessoais. Segundo Manuel Castells (1999, p.83), se tornou "difícil separar a pesquisa voltada para fins militares das comunicações cientificas e pessoais".

Nesse complexo período, caracterizado por contradições no campo político-econômico, sócio-histórico e cultural, bem como oscilações entre o privado e o público em busca do

desenvolvimento técnico e aprimoramento de ideias científicas, é que as arquiteturas abertas da internet, no formato que conhecemos hoje, começam a se formar. Esse processo abriu espaço para o estabelecimento das bases técnicas e tecnológicas para o novo espaço de troca de conhecimentos, o ciberespaço.

Na virada da década de 1980 para a década de 1990, um novo salto no campo da tecnologia faz surgir a *World Wide Web-WWW* (rede mundial de computadores), a internet, no formato em que conhecemos hoje, tendo como cerne de surgimento o *Conseil européenne pour la recherche nucléaire* (CERN)[10], criação do cientista Tim Berners-Lee.

O desenvolvimento do *software WWW* foi importante para a popularização da internet, pois o CERN distribuiu gratuitamente o *software*, propiciando o desenvolvimento de diversos navegadores, sites de pesquisa, criando assim uma verdadeira "teia mundial de computadores" (Castells, 1999, p.87-88), com sistemas tecnológicos e de interação diversos utilizados pelos internautas.

Enfim, na medida em que os aparatos técnicos e tecnológicos digitais — computadores e a internet — foram sendo aperfeiçoados, os mecanismos de interação, novas gerações de programas e de serviços de buscas impulsionaram a descompartimentalização dos espaços de trabalhos e das relações sociais, que passaram a ser mais "fluídas" e mediadas por meio da tela dos computadores.

O universo digital em sua organização por meio de dígitos binários, depois da internet, representou, conforme Manuel Castells (1999, p. 91), um salto qualitativo na difusão dessas tecnologias e sua aplicação em diversas áreas, devido ao custo-benefício, acessibilidade e qualidade cada vez melhor.

O campo historiográfico também se beneficiou dessa popularização e difusão das redes de computadores, passando a ser utilizada pelos historiadores e professores da área para acessar, selecionar e ampliar o leque de fontes históricas. Como nota a professora Célia Cristina da Silva Tavares:

> Atualmente, o historiador tem acesso a uma quantidade quase infinita de informações, distribuídas em centenas de milhares de sites que oferecem análises de fatos históricos, cronologias, biografias, reproduções de imagens de quadros, esculturas, obras arquitetônicas, músicas, dicionários, enciclopédias, embora parte desse material não siga padrões acadêmicos ou científicos, seja na seleção de fatos ou temas, seja na análise destes (Tavares, 2012, p. 308).

[10] Manuel Castells (1999, p. 89) aponta que além da *World Wide Web* a equipe do CERN desenvolveu um formato para documentos em hipertextos, informações escritas e organizadas de forma que o leitor pudesse ter liberdade para escolher os caminhos a seguir durante sua navegação na rede computadores.

Na mesma direção apontada pela autora, observa-se a ampliação de pesquisas historiográficas à luz das mídias digitais, no decorrer da virada do século XX para o XXI, e o desenvolvimento de diversos blogs[11], Acervos digitais, recursos educacionais digitais e etc. de professores, como: o Café-História (2008), Ensinar História (2015), o Acervo Digital da Luta pela Anistia no Maranhão (2018) — blog este que nasce como fruto do avanço das discussões sobre a temática nas universidades públicas do país — e a Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, lançada no ano de 2006.

Esses são alguns exemplos de como a internet pode conectar pessoas, divulgar a História e favorecer a colaboração na produção do conhecimento histórico, além de facilitar o acesso a fontes confiáveis na grande rede, pois segundo Dilton Cândido Maynard (2011, p. 42), mais do que ser contra ou favor da implementação da internet, o mais importante é compreender as mudanças qualitativas implementadas dentro do campo histórico. Diga-se de passagem, não foram poucas e podem ser observadas nas diferentes esferas sociais e espaços.

Portanto, segundo Manuel Castells (1999) uma das bases da sociedade em rede[12] é a sedimentação da internet por meio de suas bases sociais que congregam diversos grupos, pessoas e informações, formando assim uma nova cultura, que incorpora as novas formas de produção, circulação e consumo de informações, a cibercultura.

Diante desse cenário e longe de qualquer fetiche, pois são os historiadores que escolhem e delineiam a investigação histórica, é inegável que as transformações tecnológicas que se projetaram e se materializaram por meio da linguagem digital, aliadas à produção crescente de equipamentos, dentre estes, os computadores, dinamizaram a prática dos historiadores e modificaram em certa medida as nossas relações sociais.

Robert Darnton (2009, p.11) já sinalizava para as diversas mudanças trazidas pela internet e implementadas pelo mundo digital, em uma perspectiva de futuro, seja ele qual for, mas digital, e de um presente marcado pela transição e uma coexistência entre tecnologias.

Assim, ao mesmo tempo em que a internet foi "libertadora" para muitos historiadores, Célia Cristina Tavares (2012, p.309) esclarece ser necessário a nós, sabermos "conduzir minimamente esse cipoal de informações escritas, visuais e auditivas, oferecidas em abundância

[11] Os blogs citados são de professores da área de História e tem como finalidade principal divulgar a produção historiográfica produzida nos meios acadêmicos e auxiliar os professores por meio de materiais didáticos, textos e atividades que podem ser utilizadas em sala de aula.

[12] Para Manuel Castells, o termo sociedade em rede refere-se ao novo perfil da sociedade da informação, uma sociedade na qual os elementos digitais são proeminentes. Para o autor, "embora a forma de organização social tenha existido em outros tempos e espaços, o novo paradigma da tecnologia da informação fornece a base material para sua expansão penetrante em toda a estrutura social" (Castells, 1999, p. 565).

para todos, ou quase todos, nas práticas hoje correntes do ofício do historiador", visto que os desafios da informatização são amplos e diversos.

Diante desses desafios da informatização, Marieta de Moraes Ferreira (2013), Renato Franco (2013), Anita Lucchesi (2014) e Robert Darnton (2009) chamam a atenção para o fato de a internet também ser vetor de multiplicação de informações sem compromisso, responsável por provocar uma exclusão digital e vulgarizar a memória sobre o passado.

Robert Darnton (2009 p.29-33) nos esclarece que, na era da informação, a notícia se desprendeu de seus alicerces tradicionais, o que gerou possibilidades de disseminar informações errôneas em escala global e cada vez menos confiáveis. Para o autor, a informação nunca foi estável e é importante refletir sobre essa ideia, a fim de repensar a crença de que a aceleração das mudanças tecnológicas nos levou a uma nova era, na qual a divulgação das informações tem saído inteiramente de controle.

A reflexão de Robert Darnton (2009) sobre a instabilidade da informação e a necessidade de um senso crítico por parte dos indivíduos é fundamental também para a História e a produção do conhecimento historiográfico. Assim, é importante que os historiadores desenvolvam um senso crítico e aprendam a avaliar as fontes históricas, considerando sua origem, contexto e possíveis vieses, para produzir um conhecimento historiográfico confiável e acurado.

Nesse sentido, em meio ao avanço e a propagação das informações e das redes que se entrelaçam, tal qual os fios de Ariadne, por meio da internet, é que a História vai se aproximando cada vez mais do mundo digital. Tais questões devem ser problematizadas pelos historiadores, pois a profusão tecnológica do final do século XX e início do século XXI trouxe consigo, conforme afirma Bruno de Carvalho (2014), a ideia de construção de espaço político e de sentidos sobre a história por meio da internet e suas redes.

Essa problematização deve ser realizada para que haja uma reflexão sobre o uso das informações e fontes disponíveis na internet, e essa ação requer um esforço dos historiadores para não incorrerem em armadilhas que a grande rede também apresenta como ensina Carlo Ginzburg (2010): "No presente eletrônico o passado se dissolve".

Assim, embora a internet e os computadores tenham se consolidado como pilares da sociedade em rede, é necessário compreendê-los como meios de mediação entre a história, os historiadores, o campo da pesquisa histórica, o ensino e o público. Essa aproximação, no entanto, exige cautela e uma postura crítica diante de seus usos, especialmente no contexto das

intensas transformações sócio-históricas impulsionadas pelo “fenômeno” da internet, nas quais navegar nas ondas do digital deixou de ser uma opção e passou a ser uma necessidade.

1.2 Clio navega nas ondas do digital

Os avanços no campo tecnológico, a difusão da rede de computadores e a crescente utilização do digital nas diversas áreas de conhecimento fez com que a História e os historiadores passassem a enfrentar os desafios de um mundo mediado pelo digital. Marc Bloch, já ensinava na década de 1940 que os novos tempos levam a novas formas de entender e interpretar a história, como afirmou em sua obra Apologia da História (2002, p. 8). Isso porque as transformações sociais, culturais e tecnológicas que ocorrem ao longo do tempo influenciam não apenas o curso dos eventos históricos, mas também a maneira como os enxergamos e narramos.

E esse novo tempo, o da cibercultura, trouxe consigo novos problemas, desconfianças e fetichismos, em um longo percurso, desde os anos 1980, quando as relações entre História e informática começaram a se estreitar à medida que houve uma maior disseminação dos recursos informacionais entre os historiadores.

O advento da inserção do digital e da internet/web no campo historiográfico apresenta, além das diversas possibilidades, alguns limites, incertezas e problemas que carecem de reflexão crítica. Posta essas questões, Luciano Figueiredo (1997) já chamava a atenção dos historiadores no que tange a relação entre a Informática e a História, apontando para a necessidade de compreender a utilidade dos computadores, naquele momento uma tecnologia nova, e sua relação com o campo historiográfico para além do seu emprego técnico, sendo necessário também refletir sobre as suas implicações metodológicas.

> O uso do computador na história é um debate que se anuncia. Diante de sua generalização não é impossível deixar de fazer uso da informática, mas não é possível deixar de se preparar para debater as implicações metodológicas de suas aplicações. As opções de programas, as hierarquizações temáticas e todo um conjunto de determinações seletivas adotadas ao longo da pesquisa dissimulada em programas e bases de dados não constituem atos sem implicações teóricas e metodológicas (Figueiredo, 1997, p. 594).

Essa capacidade dos historiadores em transformar o presente vivido em reflexão histórica, aqui em especial a revolução informática, remodelou a maneira de acesso às fontes, a utilização dos documentos e nos conduziu a implementação dos meios digitais no campo

historiográfico, abrindo espaço para discussões sobre a operação histórica na era digital por meio da chamada História Digital[13], definida por Giancarlo Monina como:

> Todo o complexo universo de produções e trocas sociais tendo por objeto o conhecimento histórico, transferido e/ou diretamente gerado e experimentado em ambientação digital (pesquisa, organização, relações, difusão, uso público e privado, fontes, livros, didática, desempenho e assim por diante)[14] (Monina, 2013, p.1).

Com efeito, a prática historiográfica mudou, e um "novo" modo de fazer história surgiu, não apenas no sentido de otimizar a escrita, gerir as informações disponíveis ou fazer edições de textos, tal qual na década de oitenta. Os historiadores passaram a perceber e entender que tinham diante de si a possibilidade, por meio da não linearidade das redes digitais, de operar de maneira versátil os procedimentos metodológicos concernentes ao campo da História. Nesse sentido, Anita Lucchesi aponta.

> Uma nova historiografia, nesses termos – daquela que vai lidar com os traços de certos passados – seria um novo modo de fazer história, não apenas em uma produção de pesquisa histórica sobre a cultura digital ou a disponibilização em rede (divulgação científica) de trabalhos sobre processos históricos dos mais variados temas. Essa nova historiografia trataria também dessas novas possibilidades de objetos de pesquisa e formas de divulgação, mas paralelamente, se colocariam importantes questões de método. Logo, no âmbito dessa "historiografia digital" (tradução livre), a introdução de novos procedimentos e a maior versatilidade das maneiras de se operar os procedimentos já conhecidos, esperados de uma pesquisa histórica, demandariam uma profunda discussão (Lucchesi, 2014, p. 71).

Compartilho do entendimento de Anita Lucchesi (2014), essa discussão quanto ao uso e à introdução das tecnologias digitais, dos diversos aparatos tecnológicos no campo da História e as mudanças ocasionadas no nosso ofício não podem ser desconsideradas, visto que tais mudanças foram impulsionadas pelos avanços da conectividade e pelo uso de dispositivos como os computadores, culminando assim em novas experiências no campo da História.

É importante destacar que o surgimento deste novo campo de estudo e o aprofundamento das discussões sobre o uso de tecnologias digitais na área das Ciências

---

[13] O termo "História Digital" é polissêmico. A professora Anita Lucchesi (2014) esclarece que o debate em torno da temática *Storiografia Digitale* (nomenclatura italiana) e da *Digital History* (nomenclatura estadunidense) se desenvolve nas primeiras décadas do presente século, tendo as discussões iniciais suscitadas nos Estados Unidos e na Itália chegado até o Brasil com a definição de "história/historiografia digital" (Lucchesi, 2014, p. 129).

[14] No original, em italiano: "*Con Storia digitale si intende infatti tutto il complesso universo di produzioni e scambi social aventi come oggetto la conoscenzza storica, transferito e/o direttamente generato e sperimentato in ambienti digitali (ricerca, organizzazione, relazione, diffusione, uso pubblico e privato, fonti, libri, didattica performance e via dicendo)*" (Tradução minha).

Humanas possibilitou a ampliação do conhecimento produzido de maneira social e coletiva entre os pesquisadores. Embora essa ampliação seja visível, Anita Lucchesi (2012, p. 5) destaca que as discussões mais "filosóficas e teórico-metodológica sobre tais ferramentas e tecnologias a serviço da ciência" precisam ser ampliadas e aprofundadas.

Dessa maneira, considerar as metodologias, os suportes e recursos digitais no fazer historiográfico é refletir sobre o papel do digital, bem como suas inúmeras possibilidades de uso. E a promoção dessa reflexão deve atravessar, no espaço acadêmico, a formação dos novos leitores de Tucídides, ou seja, é necessário considerar durante a formação de novos historiadores o cenário de mudanças implementadas a partir da inclusão das tecnologias digitais no fazer historiográfico.

> O trabalho dos historiadores, quando se dedicam a formar novos profissionais do ramo, **deve ser organizado também no sentido de ensinar a dominar essas ferramentas e a conscientizar que esse instrumental faz parte do nosso ofício,** não sendo mais possível deter nem retroceder esse movimento de inclusão das tecnologias de informação no fazer historiográfico (Flores, 2015, p. 245; grifo meu).

Para tanto, recuperando a ideia de Jacques Le Goff no prefácio da obra 'A apologia da História', de Marc Bloch, se faz necessário que os historiadores possam se deixar ser "tocados pelo espírito dos Annales", no tempo presente, para que sejam inspirados a aprofundar as reflexões sobre esse objeto de estudo, o Digital, e as relações que se articulam com o campo historiográfico.

Contudo, é fundamental refletir sobre o quanto a operação historiográfica tem se transformado diante das novas possibilidades oferecidas pelo digital, e de que maneira essas mudanças têm impactado as bases epistemológicas da disciplina. Nessa direção, como destaca Serge Noiret (2015, p. 33), é necessário que "o historiador possa encontrar-se apto a levantar novas questões epistemológicas na análise do passado, depois do advento dos meios digitais".

Diante dessa realidade, atravessada pela "aceleração das inovações tecnológicas em uma escala multiplicativa" (Sevcenko, 2001, p. 16), nos trilhos do século XXI, podemos contemplar do vagão de nossa montanha russa as mudanças impetradas no ofício do historiador pelos meios digitais e as diversas tramas narrativas da internet. Tais mudanças fazem com que o campo da pesquisa, do ensino de História e das discussões sobre as relações entre o passado e presente passe, agora, pela mediação das telas em seus diversos formatos — computadores, tablets, smartphones etc — aparatos tecnológicos por meio do qual os historiadores podem produzir, recortar e selecionar os seus objetos.

As mudanças vivenciadas no ofício do historiador por meio do digital são significativas e reais. Diante desse cenário, cabe aos historiadores questionarem qual o impacto das tecnologias digitais sobre as narrativas do passado, sobre a memória e as formas de ensinar e aprender História, visto que, "a paisagem de nossa época está tão cheia de tecnologia e que a sua onipresença parece ser um dado natural" (Ferreira; Franco, 2013, p.165). Assim sendo, é necessário *pensar.com* a produção do conhecimento histórico considerando a relação entre o homem e a informação, no ciberespaço e na cibercultura, para que seja possível viabilizar o acesso à historiografia e às narrativas históricas.

Por fim, o fenômeno tecnológico contemporâneo impele o barco da Clio nas ondas "navegáveis" da *Word Wide Web*, lançando, nesse mar incerto os historiadores que agora produzem História — mesmo que alguns ainda resistam — **por meio (mecanismo de busca), a partir (como fonte)** e **com (método)** a web/internet.

1.3 Repensando a torre de marfim: Clio e seus públicos

É notório até aqui, que muitos de nós, historiadores, já não realizam mais seus trabalhos sem lançar mão dos avanços técnicos e tecnológicos digitais, reflexo das mudanças nas condições de produção, compartilhamento e difusão do conhecimento histórico em um tempo cada vez mais conectado e acessível a partir da palma da mão.

Diante desse pressuposto, as relações que foram sendo tecidas entre a História e o público não acadêmico, a partir da mediação das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), foram se modificando por meio de uma interação intensa entre o real e o virtual, mediada por essa nova configuração tecnológica que tem viabilizado novas formas de acesso e divulgação do conhecimento histórico no espaço público.

Para Anita Lucchesi (2014, p. 50), os avanços tecnológicos e a disseminação da internet proporcionaram novos lugares no ciberespaço para a construção de autoridades compartilhadas. Além disso, a autora afirma que também estão sendo criados, embora de maneira lenta, espaços institucionais para esse propósito.

Como historiadores, é importante estarmos atentos a essas transformações e considerar como elas podem afetar a nossa compreensão do passado, do presente, o ensino e a produção do conhecimento histórico. Esse *boom* do digital trouxe consigo novas questões ao campo histórico e aos historiadores, sendo necessário refletir sobre quais condições se produz e é compartilhado o conhecimento histórico no ciberespaço.

Portanto, conforme sustenta Anita Lucchesi (2014, p. 51), é "necessário avaliar as especificidades dos registros de memória que circulam na *web* (sua fluidez, impermanência, reprodutibilidade...) e como o meio digital tem facilitado sua profusão". Não se trata de negar a importância desta ou daquela fonte, mas de refletir sobre a fluidez dos textos, hipertextos e a transitoriedade de algumas fontes dispostas na *web*.

Outra questão por realçar é a ideia de democratização do conhecimento histórico associada à esfera digital, pois as transformações tecnológicas trouxeram consigo outras histórias, formas de abordagens da memória e do passado de homens e mulheres, matéria prima dos historiadores, por meio das ondas da internet, conduzindo o conhecimento histórico a uma esfera pública digital. Nesse sentido, Serge Noiret esclarece que.

> Do ponto de vista da presença da história na sociedade, a internet, de fato, corroeu a férrea distinção que um dia existiu entre a pesquisa acadêmica e as práticas públicas relativas ao passado, oferecendo a muitos o acesso à documentação histórica em rede e à comunicação nas formas de "ego-narrações" referentes ao passado (Noiret, 2012, p. 7).

Assim, emerge entre os historiadores uma preocupação para além da preservação das fontes e o contato com a comunidade por meios públicos digitais, já que fazer história e divulgá-la para públicos mais amplos exige muito mais do que apenas ensinar e divulgar informações, mas sim a construção de reflexões críticas a partir das informações adquiridas.

De acordo com Juniele Rabêlo e Marta Gouveia De Almeida e Rovai (2011, p. 8) a abordagem da História Pública pressupõe também a pluralidade de disciplinas e a integração de recursos diversos, o que abre caminho para uma nova forma de produção de conhecimento histórico. Essa abordagem não se restringe apenas à preservação da cultura material, mas busca contribuir para a reflexão da comunidade sobre sua própria história, bem como para a compreensão das relações entre passado e presente.

Enfim, a grande questão é como tornar o passado útil aos seus públicos e fazer com que a produção do conhecimento histórico transcenda os muros da academia e chegue ao grande público, sem perder de vista o compromisso com a produção do saber orientado pelas premissas do campo histórico.

Diante desse panorama de mudanças sociais e tecnológicas, a história passou a se "popularizar" mediante uma ampla demanda desta, no meio social. Assim, os historiadores começaram a romper a 'torre de marfim' para tornarem-se *personas* públicas" (Malerba, 2014, p. 29), permitindo que a prática historiográfica extrapolasse as paredes institucionais da academia em uma variedade de formas, dentre estas a internet.

A internet torna-se desta maneira uma ágora moderna, espaço público conectado para discussão, e é povoada por ideias, tornadas públicas a partir de *sites*, *blogs*, canais no *Youtube* etc. Destarte, questões sobre o futuro dos historiadores acadêmicos na "sociedade da informação", bem como a produção de um conhecimento histórico na esfera pública sem prejuízo do rigor técnico que o *métier* historiográfico exige, emergem nesse cenário informacional em que a História também se insere, pois, conforme Jurandir Malerba (2017, p. 141): "nos dias de hoje, a equação historiador/historiografia/público tornou-se mais complexa".

Essa complexidade se deu principalmente após o surgimento nos Estados Unidos da *Public History* (História Pública) na década de 1970, na qual temos uma amplificação dos públicos, não mais apenas como "consumidores" de História, mas, em alguma medida, como um público que busca produzir História, mesmo sem ter, muitas vezes, uma formação adequada, como é o caso dos "historiadores populares"[15], e que hoje têm se utilizado das diversas mídias digitais e as redes sociais *online* (Instagram, Facebook*, Twitter, Youtube*).

Jurandir Malerba (2014; 2017) aponta ainda para alguns problemas quanto a essa *Public/Popular History* produzida, sobretudo (para o caso brasileiro) por aqueles que não têm formação acadêmica na área de História, e que é passível de críticas, pois é uma história de qualidade questionável, factual, sem contextualização e criticidade com as fontes documentais, mercadológica, às vezes anedótica, e não considera as regras específicas de produção do conhecimento histórico que orientam o *métier* historiográfico.

Corroborando com as ideias de Jurandir Malerba (2014; 2017), Serge Noiret (2015) chama a atenção para o acesso que a internet proporcionou às formas de narração histórica; destaca ainda que a operação historiográfica tem sido realizada sem uma perspectiva analítica e aponta para os devidos cuidados que o historiador deve tomar ao produzir história.

> As formas de narração histórica tornaram-se acessíveis a qualquer pessoa capaz de entrar na rede. Além disso, as novas modalidades de escrita na *web*, como o acesso simples aos *blogs*, permitiram uma interação entre o trabalho de quem escreve e o de quem lê, não apenas com intervenções críticas ou sugestões para completar o discurso, mas, ainda, com o acréscimo direto e sem mediação de outras fontes documentais (Noiret, 2015, p. 34).

O conhecimento histórico, portanto, não mais é produzido apenas na universidade ou nos institutos/academias de raízes oitocentistas, muito menos veiculado somente nas páginas

[15] Segundo Jurandir Malerba (2014, p. 30) a terminologia para designar os historiadores não treinados na universidade é ampla: *historymakers, popular historians, lay historians* (escritores de história, historiadores populares, historiadores leigos).

impressas de um livro. A Internet alterou as suas formas de circulação, leitura, produção e divulgação em todas as facetas da vida pública e, segundo Gerald Zahavi (2011, p. 58), esse é um movimento empolgante e promissor, pois temos uma mudança da história que se apresenta ao público, antes centrada na materialidade, e agora na multimídia, na história digital e na *world wide web*.

A História legitimada, reconhecida e que se configurou como campo científico ao longo dos séculos XIX e XX, hoje (séc. XXI) tem vivido essa transição paradigmática ante a expansão da produção do saber histórico em formato de *crowdsourcing*[16].

Essa expansão em formato de *crowdsourcing* na produção do saber histórico traz enormes desafios para a História enquanto campo científico consolidado, pois o fato da produção historiográfica agora ser amplamente descentralizada e acessível a um maior número de pessoas por meio dessa 'ágora digital' na qual o conhecimento histórico tem sido produzido e debatido, suscita questões sobre a qualidade e a legitimidade desse conhecimento que é socializado no ciberespaço.

É uma transição paradigmática e requer dos historiadores o exercício da reflexão crítica sobre tais mudanças que ocorrem na prática histórica, incluindo as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais, a organização e coleta de dados, o uso das redes sociais online para a divulgação da História e a expansão do acesso a fontes históricas por meios digitais. São desafios significativos para a historiografia brasileira, que precisa se adaptar a essas mudanças e pensar em novas formas de produzir conhecimento histórico que levem em consideração esses "novos" fatores e sua relação com o ensino da História.

Pierre Lévy (2007) chama essa produção coletiva de saberes de "inteligência coletiva", ou seja, uma inteligência construída coletivamente por meio das redes digitais. Embora possa haver um favorecimento da colaboração, produção e socialização dos saberes, em História deve-se observar, mesmo que nos meios digitais, o que aponta Michel de Certeau (1982), em sentido geral, sobre a escrita da História: para Certeau, toda obra historiográfica deve obedecer às regras, procedimentos e técnicas para organizar o discurso, definidos pela comunidade dos historiadores.

Assim, embora a historiografia seja filha de um tempo e de um lugar, mesmo que o modo de fazer história possa mudar, cabe ressaltar, ainda segundo o autor que toda prática possui uma historicidade e a História como prática, filha de um tempo e lugar, deve ser mediada

[16] O termo refere-se a um novo conceito de interação social, baseado na construção coletiva de soluções com benefícios a todos, seria uma espécie de terceirização coletiva de atividades (trabalhos, produções acadêmicas, produção de sites etc.).

por uma técnica, domínio específico inerente à formação dos historiadores. Pois, fazer História, produzir uma pesquisa, como instrumento que se estabelece nesta "fronteira mutável, entre o *dado* e o *criado*, e finalmente entre a natureza e a cultura" (Certeau, 1982, p.78), é uma operação que se define num conjunto de práticas.

E ao mesmo tempo em que a divulgação e a produção de conteúdos sobre a história se popularizaram, gradativamente a autoridade dos historiadores passou a ser confrontada, questionada. Assim, no expansível universo da internet e das redes sociais online, a pesquisa acadêmica e as práticas públicas relativas ao passado foram sendo modificadas frente às disputas[17] relacionadas às narrativas, memória e espaços de transmissão do conhecimento e das informações.

O professor Jurandir Malerba (2017, p.142-143) alerta que "A internet expandiu vertiginosamente a audiência; mas, mais que isso, a internet ampliou – a ponto de questionar – o conceito de "autoria"; assim como seu advento colocou em xeque os modelos de legitimação do conhecimento e autoridade". Nesse sentido, é importante estar atento a essas mudanças e suas implicações, para que possamos lidar de maneira mais consciente e crítica com as informações que recebemos na rede.

Essa expansão da internet incide na discussão sobre o papel e a função social do historiador acadêmico no presente século. Visto que, nas últimas décadas com a ampliação e popularização da internet, as formas de se escrever e consumir História mudaram, fato que, de acordo com Jurandir Malerba (2014, p.32) culminou em um maior interesse de historiadores leigos pelo campo e em um grande desafio para os historiadores profissionais, principalmente no que concerne à questão sobre as formas de apresentação do passado.

Nessa aproximação do nosso ofício com o digital e suas tecnologias, devemos estar atentos a esse fenômeno, a produção historiográfica para o grande público, que tem orbitado a história no século XXI. Embora a internet seja esse "terreno sem fronteiras" para a produção, veiculação e difusão do conhecimento histórico, cabe a nós, historiadores acadêmicos, manter o compromisso com a racionalidade metodológica nos procedimentos, na exposição e na crítica. Como ressalta Jurandir Malerba (2014), esses são pressupostos fundamentais para garantir a qualidade da história pública — seja ela produzida no âmbito acadêmico ou fora dele.

[17] Os debates em relação às disputas de narrativas, memória, espaços e o engajamento no debate público sobre o passado, despertam o interesse e tem mobilizado historiadores para estudar a temática. Nos Simpósios Nacionais da ANPUH, como demonstrarei na próxima seção deste capítulo, é expressivo o número de trabalhos sobre o tema, a exemplo de Dilton Cândido Maynard (2009), Karina Oliveira Brito (2021) e Osvaldo Rodrigues Junior (2021).

Nesse *common ground,* o historiador acadêmico vê-se impelido a compartilhar e competir por uma audiência com "historiadores práticos" (jornalistas diletantes, *youtubers*, médicos, advogados, profissionais da comunicação social etc.) que buscam apresentar o passado de forma "popular", como forma de atingir o grande público.

Essa quebra da autoridade do historiador acadêmico sobre a produção do conhecimento histórico em meio à difusão das mídias digitais nos direciona a pensar sobre o lugar que queremos ocupar ao desenvolvermos o nosso ofício e como alcançar o grande público com as nossas produções acadêmicas em meio ao acesso rápido das infovias do ciberespaço. Nessa direção, Serge Noiret ressalta que:

> Infelizmente, a ausência de um conhecimento real da rede por parte dos historiadores acadêmicos poderiam ter como consequência infausta a possibilidade de não contar com a sua capacidade profissional no que se refere à "filtragem" dos discursos de cada um na rede (Noiret, 2012, p.37).

São muitos pontos e questões para refletir e considerar quando se trata de uma História pública digital ou feita por meios digitais, visto que "O historiador hoje vive a tensão de, por um lado, diante da hiperespecialização, escrever apenas para seus pares; por outro, ter a saudável ambição de falar para públicos amplos" (Malerba, 2017, p. 146). Tal situação é um grande desafio aos historiadores no tempo presente, visto a pouca afinidade de alguns com recursos tecnológicos digitais para divulgação científica da História (*Youtube*, *Instagram, Tiktok, podcast*, dentre outros) e recente multiplicação dos espaços de divulgação do saber histórico, para além da escola e da universidade.

Sendo assim, diante das demandas sociais que se apresentam na sociedade da informação, os historiadores não podem se esquivar desse campo de reflexão tão importante e necessário pelo qual nossas pesquisas e o campo histórico perpassam, para assim, contribuir com o ensino e a produção de uma História Pública que possa ser abordada com rigor teórico-metodológico e uma linguagem que colabore na compreensão desse processo histórico, não só pelos pares acadêmicos, professores e estudantes, mas também pelo grande público.

Em razão disso, Marta Rovai (2018, p.186) destaca a importância da História Pública como um posicionamento intelectual e político que se dedica à observação da realidade de forma engajada e comprometida. Sendo seu objetivo ir além do universo acadêmico, tornando o conhecimento histórico acessível e relevante para um público mais amplo.

Isso significa que a História Pública busca integrar o conhecimento histórico à vida cotidiana das pessoas, fornecendo-lhes ferramentas para interpretar e compreender o mundo em que vivem.

Ainda segundo a autora, o trabalho desenvolvido para publicização da História deve ter o compromisso ético e profissional com a narrativa historiográfica nas suas múltiplas formas de apresentação para que se possa garantir que a pluralidade de vozes seja ouvida, promovendo deste modo um diálogo entre o passado e o presente, conectando o grande público aos acontecimentos históricos e tornando o passado útil aos diferentes grupos sociais.

> Nesse sentido, o grande desafio ao historiador que pretende comprometer-se com a diversidade é pensar em como garantir que tantas vozes possam ser ouvidas, em suas diferenciadas tonalidades e ritmos, como tornar o passado útil para diferentes grupos na busca, inclusive, de direitos; perguntar-se sobre quem deve ou pode fazer História Pública; quem deve publicar o que se produz e a serviço de quem e com quem se promove o diálogo entre o passado e o presente (Rovai, 2018, p. 186).

Assim, precisamos refletir sobre em que medida a relação entre o digital, seus recursos (Sites, tecnologias educacionais digitais, *softwares* etc.) e a História pode colaborar não apenas para divulgação, compartilhamento e espetacularização da história, muitas vezes mercadológica, mas principalmente para democratizar o acesso ao conhecimento histórico sem torná-lo anedótico, simplificado e banalizado.

Marta Gouveia Rovai (2018, p.193) aponta ainda que as diferentes linguagens e recursos midiáticos podem ajudar na socialização das diversas experiências, e possibilitar a construção e reconstrução de sentidos de forma contínua, uma vez que a produção do conhecimento histórico tem se situado nessa conjuntura de mudanças provocadas pela cibercultura. No entanto, se faz necessário essa reflexão para não correr o risco de que as informações divulgadas e hospedadas em sítios da internet sejam esquecidas e não produzam sentido histórico para aqueles a quem se destinam.

Sendo assim, a socialização dessas experiências na construção e reconstrução de sentidos em meio às mudanças trazidas pela cibercultura por meio das diferentes linguagens e recursos digitais, nos direciona a pensar em como a produção de materiais didáticos em âmbito educacional, que utilizem as ferramentas e linguagens próprias da cibercultura, pode se tornar uma estratégia interessante para atrair a atenção dos estudantes e docentes interessados em criar ambientes de aprendizagem mais ativos, colaborativo e de divulgação do conhecimento histórico.

Diante desse universo tecnológico atual, diverso e variado é necessário aos historiadores compreenderem que a relação entre a história, os historiadores e seus públicos por meio do uso de recursos tecnológicos digitais não devem operar uma ruptura com as bases do conhecimento histórico, nada perto disso.

Por outro lado, não podemos nos esquivar desse momento de transformações impetrados pela cibercultura na sociedade e no campo historiográfico, visto as diversas possibilidades oferecidas pelo campo tecnológico digital à História, que abrangem a sua divulgação, escrita, ensino, pesquisa, aplicação prática e reflexiva em todas as facetas da vida pública.

Assim, o rompimento dessa "torre de marfim" pode nos ajudar a repensar e redimensionar as relações do campo da História, dos historiadores e seus públicos e o universo do digital; universo este que tem sido explorado pelos historiadores desde a inserção e uso do computadores pela história quantitativa, mas que ainda tem muito a ser estudado pelos profissionais da História que tem ocupado espaços públicos diversos (Escolas, televisão, redes sociais online e etc.) e que precisam estar "conectados" às novas competências e habilidades, úteis para a ressignificação da sua *práxis* e do fazer historiográfico.

1.4 Ensino de História, tecnologias digitais e as produções de professores na cibercultura

A discussão entre o campo do ensino de História e as tecnologias digitais têm mobilizado diversos estudiosos preocupados em pesquisar, examinar e explorar as possibilidades de ensinar e aprender por meio do uso de diversas metodologias e recursos tecnológicos digitais. É um diálogo que busca promover a reflexão sobre as possibilidades que o uso das ferramentas e recurso digitais podem propiciar ao se ensinar e aprender História.

Nesse ambiente de transformações socioculturais impetradas pela difusão das tecnologias digitais, é necessário aos docentes a compreensão desse novo cenário educacional marcado pelo acelerado desenvolvimento tecnológico digital, que conecta, reconecta e exclui[18], simultaneamente.

[18] Dados da Pesquisa Nacional por Amostra PNAD (2022) apontam alguns fatores que motivam a exclusão digital no país, como: falta de acesso à internet, desinteresse em acessar a Internet (32,9%), serviço de acesso à Internet caro (26,2%), moradores que não sabiam usar a Internet (25,7%) e a falta de equipamentos eletrônicos para acessar o ciberespaço.

Atualmente, muitas pesquisas relacionadas ao uso de recursos tecnológicos digitais em interface com a área do ensino de História e a profissionalização docente[19], buscam responder inquietações dos historiadores que atravessam questões epistemológicas, posicionamentos políticos, escolhas teóricas e metodológicas frente ao uso das tecnologias digitais.

Ao analisar as produções acadêmicas de professores/pesquisadores que têm se debruçado sobre a temática, é possível ter um panorama dos crescentes trabalhos sobre as interfaces entre metodologias ativas, recursos tecnológicos digitais, o ensino de História e a Cibercultura.

A aproximação com essas pesquisas que abordam a cibercultura, seus recursos, a historiografia, o ambiente escolar e a sala de aula, como — artigos, comunicações, painéis, dissertações e teses — permite inferências significativas sobre as aproximações, conexões e interações entre esses elementos. Em particular, a análise dos recursos disponíveis em meio a cultura digital e a suas relações com a historiografia pode proporcionar importantes reflexões sobre como a História é ensinada nas escolas e como pode ser aprimorada.

Isso posto, empreendemos uma busca, inicialmente no site da Associação Nacional dos Pesquisadores Universitários de História- ANPUH, lançando o olhar sobre o principal evento da área dos historiadores, o Simpósio Nacional de História[20] (SNH) e, posteriormente, no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

Em seguida, pensaremos os autores envolvidos nas atividades descritas em uma perspectiva historiográfica, demonstrando que as tecnologias digitais trouxeram desafios ao ofício do historiador e novas possibilidades relacionadas ao ensino, produção e a difusão do conhecimento histórico.

1.4.1 Simpósios Nacionais da ANPUH e os grupos de pesquisa do CNPq: Cartografando o campo historiográfico digital brasileiro.

[19] No Brasil, existem alguns programas voltados para formação continuada de professores de História, fruto desses programas são as amplas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas e entrelaçam o campo do ensino de História, contribuindo para ampliação do debate sobre o ensino-aprendizagem em História, melhoria da prática dos professores em sala de aula e a disseminação do conhecimento histórico gerado na academia. Bons exemplos desses programas são o PPGHIST - Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão, e a Rede de Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória.

[20] A escolha do Simpósio Nacional de História se deu pelo fato deste ser o maior e mais importante evento da área de História, considerado uma vitrine em relação às pesquisas desenvolvidas no campo historiográfico, mobilizando diversos pesquisadores do país e da América Latina.

O recorte temporal para o mapeamento das produções[21] compreendeu as edições dos simpósios nacionais realizados nas duas últimas décadas, entre os anos de 2001 a 2021, devido ao *corpus* de produções ser bastante extenso foi necessário adotar critérios para seleção dos trabalhos que envolvem a temática em discussão nesta pesquisa.

Para tanto, por meio de mecanismo de busca e localização, foram selecionados os trabalhos que nos seus títulos tivessem os seguintes termos[22] e suas variações semânticas — "Ensino de História", "Educação", "Ensino", "Educacionais", "Didática", "Aprendizagem", "*WebQuest*", "Experiências", "Novas Tecnologias", "Digitais", "*Web*", "Cibercultura" — e que envolvessem a temática do uso de metodologias ativas, tecnologias educativas digitais e o ensino de História.

A disposição desses trabalhos na internet, que são considerados na perspectiva de D'Assunção Barros (2019, p.72) como "fontes virtuais" — documentos que são processados ou se apresentam por meio de um sistema de informação digital — é importante, pois possibilita o acesso às pesquisas, que em função do tempo, acessibilidade e/ou distância poderiam ser dificultadas. No entanto, cabe ressaltar que essas fontes e seus registros podem ou não com o tempo ser apagadas e não mais encontradas nas infovias do ciberespaço.

Os dados coletados apontam, conforme demonstraremos mais à frente, um movimento ascendente ao longo desse período, embora ainda lento, de conexão entre os historiadores, metodologias ativas e o uso de recursos tecnológicos digitais (*hardwares*, *softwares*, plataformas virtuais, jogos, portais, sites da internet e etc.) com sua aplicação ao ensino da História, o que demonstra que o campo da historiografia brasileira e os seus historiadores têm,

---

[21] Trabalho semelhante foi realizado pela professora Marcella Albaine em sua tese de doutorado defendida no ano de 2019 na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Diferente do que propôs na sua tese, neste estudo foram mapeados todos os trabalhos apresentados nos Simpósios Temáticos-ST's, Comunicações, Comunicações Coordenadas, Painéis, Diálogos Contemporâneos e Minicursos envolvendo a temática do uso de tecnologias educativas e digitais, metodologias ativas e o ensino de História. A autora discute como a cultura digital se relaciona ao Ensino de História a partir de três diferentes frentes: As políticas de currículo, as produções de professores-pesquisadores em Ensino de História que incorporam a cultura digital como objeto de estudo e a voz discente representada pelos estudantes da Educação Básica de 6º e 9º ano de diferentes realidades educacionais da cidade do Rio de Janeiro, que participaram da oficina pedagógica "Representações do tempo: História(s) narrada(s)", e que, com ou sem uso do digital, manifestaram diferentes formatos de representação da temporalidade histórica em suas produções.

[22] Os termos adotados como critérios foram utilizados para seleção e mapeamento dos trabalhos sobre a temática em estudo. Inicialmente, a seleção realizada foi dos Simpósios Temáticos, posteriormente, foram analisadas as comunicações apresentadas nos ST 's selecionados, painéis, diálogos contemporâneos e minicursos. A seleção e análises se deram a partir do acesso às páginas da internet dos eventos que se encontravam ativas, dos seus respectivos anais e cadernos de resumos. Os links de acesso às páginas dos simpósios nacionais desde o ano de 2001 estão disponíveis na página da Associação Nacional de História- ANPUH e pode ser acessada por meio do endereço: https://anpuh.org.br/index.php/quem-somos/simposio-nacional-de-historia .

em certa medida, repensado as condições de sua *práxis*, a difusão e o ensino de História em meio aos avanços e a acelerada renovação dos recursos tecnológicos digitais.

Este movimento permitiu-me inferir alguns dados interessantes. Os dados do XXI Simpósio Nacional de História — A História no Novo Milênio: entre o individual e o coletivo (2001)[23] — demonstram que a discussão envolvendo o campo historiográfico, o seu ensino e o uso de recursos digitais foi pouco abordada apesar da grandiosidade do evento e do volume expressivo de trabalhos apresentados naquele ano. Foram aproximadamente cerca de dois mil e quinhentos (2500) de trabalhos inscritos, vinte e seis (26) conferências, vinte e oito (28) minicursos, cinquenta e sete (57) mesas-redondas, dezoito (18) grupos de trabalhos-GTs e quinhentas e trinta e três (533) comunicações coordenadas[24].

Nesse simpósio, segundo o critério adotado para seleção dos trabalhos, do número total de comunicações coordenadas, apenas vinte (20) foram recortadas para que seus trabalhos fossem analisados, totalizando sessenta e três (63) trabalhos. Entre eles, somente um (01) foi selecionado: "As novas tecnologias da informação e o ensino de História", trabalho inserido na comunicação coordenada CC 469 - "Tempo e História: novos desafios para o ensino de História", coordenada por Paulo Afonso Zarth, autor da comunicação.

Dos 18 grupos de trabalhos estabelecidos durante o evento, o GT17 de Editores de Revistas Científicas da ANPUH — coordenado por Marion Brephol de Magalhães — fez uma discussão sobre os meios digitais de divulgação.

Dentre os cursos oferecidos no simpósio, destaca-se o curso de número vinte e cinco (25), intitulado "História e Linguagens", o qual propõe trabalhar com as diversas linguagens e expressões sensíveis da realidade que se apresentam como desafios para o historiador explorar. Contudo, a discussão sobre o uso das tecnologias digitais e/ou do digital como uma

[23] XXI Simpósio Nacional de História aconteceu do dia 22 a 27 de julho de 2001, início do novo milênio, na cidade de Niterói, na Universidade Federal Fluminense-UFF no estado Rio de Janeiro. O novo milênio que se iniciava trazia consigo uma série de desafios para a sociedade e para os historiadores, fato constatado quando analisamos os dados desse simpósio e o relato da comissão organizadora na apresentação do livro de resumos. A comissão ressaltou que teve muita dificuldade para organizar os materiais das inscrições, que chegavam sem a organização necessária para compilação dos dados, com pouca ou nenhuma identificação dos disquetes, dispositivo para armazenamento removível de dados usados nos computadores, e com os conteúdos misturados. Esse relato nos mostra que os historiadores, naquele momento, ainda estavam pouco familiarizados com o uso dos recursos tecnológicos digitais, embora a produção do saber histórico, a partir do meio digital, com base no percurso historiográfico, tenha se iniciado em princípios da década de 1960, com os primeiros usos dos computadores pelos historiadores. Outra constatação é que a página do simpósio, na rede, (www.21simposioanpuh.f2s.com) hoje se encontra inativa.

[24] Neste simpósio, em específico, as comunicações foram coordenadas.

linguagem[25], como desafio à prática historiográfica e ao seu ensino, não é contemplada pelos organizadores do curso.

O XXII Simpósio Nacional de História de 2003, intitulado "História, acontecimento e narrativa", aconteceu na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, em João Pessoa - PB[26]. O evento contou com vinte e dois (22) grupos de trabalho, quarenta e cinco minicursos (45), cento e oitenta e cinco (185) painéis distribuídos entre vinte e cinco áreas temáticas. Além disso, o evento disponibilizou mais de oitenta (80) propostas de simpósios temáticos, que resultaram efetivamente em sessenta e um (61) STs, com quase 1800 trabalhos inscritos.

Dos sessenta e um (61) simpósios temáticos, tomando por base o critério estabelecido, cinco STs[27] foram selecionados, com um total de cento e cinquenta (150) trabalhos analisados. No entanto, não localizei referências ao uso, aplicação metodológica ou prática pedagógica envolvendo tecnologias digitais, recursos educativos digitais, metodologias ativas e o ensino de História.

Na seção dos painéis, dos vinte e nove (29) apresentados, apenas um (01) trabalho foi selecionado. Isso demonstra que, quando incentivadas na fase inicial de formação (graduação), as experiências de ensino podem resultar em trabalhos significativos e integrar os discentes ao mundo do ensino e da pesquisa. O trabalho em questão objetivou analisar o cenário de

---

[25] Embora não tenha sido o foco de discussão no referido curso, é importante destacar que no início do novo século a linguagem digital já estava presente em meio a uma cultura marcada pelo uso de tecnologias digitais, e que essa linguagem, assim como as demais, e os seus diferentes tipos de suportes, tais como filmes, sítios da internet, livros, programas televisivos etc., podem propiciar a compreensão diversa acerca do que é a história. Dessa maneira, compreendo que o fluxo de sentidos dado à linguagem digital ao se realizar leituras se apropriando das tecnologias digitais e seus suportes é importante para se estabelecer novas relações com o saber histórico e para o desenvolvimento da *Digital Literacy* (letramento digital), um dos pilares para se "pensar.com" o sertão maranhense.

[26] O XXII Simpósio Nacional de História da ANPUH foi marcado por algumas inovações e desafios aos organizadores. Uma das inovações foi a forma como os resumos foram organizados de modo a dar maior visibilidade aos simpósios temáticos propostos, esta forma de organização do evento e da sua apresentação abriu a possibilidade de se fazer uma avaliação quantitativa e qualitativa dos temas pesquisados no campo da historiografia brasileira; outra inovação foi a retomada de um espaço para a apresentação oral de trabalhos de estudantes de graduação, por meio de painéis gráficos, e é justamente na apresentação dos painéis que temos o único trabalho que envolve o ensino de História e o uso de tecnologias digitais, com o tema **O ensino de história no Telecurso 2000: as transformações da educação frente às novas tecnologias** (grifo meu). O grande desafio desse Simpósio foi a obtenção de recursos financeiros para o uso dos novos meios comunicacionais, característica de um tempo já marcada pelo uso de tecnologias digitais, e implementação de recursos computacionais que garantisse uma melhor organização, apresentação e publicação dos trabalhos do simpósio. A busca por superar esse desafio demonstra que o tratamento digital das informações pode facultar aos pesquisadores vantagens e mudanças nos procedimentos relacionados à pesquisa, armazenamento e na organização dos dados.

[27] Área temática: Ensino de História e Educação. Número do simpósio temático, tema e coordenação: ST 33 - Política Educacional, Instituições Escolares e Profissão Docente, coordenado por Antônio de Pádua Carvalho Lopes; ST 35 - A Educação e a Formação da Sociedade Brasileira, coordenado por Wenceslau Gonçalves Neto; ST 38 - Os Desafios do Cotidiano na Sala de Aula: Experiências, Propostas e Projetos, coordenado por Katia Maria Abud e Selva Guimarães Fonseca; ST 39 - Políticas Públicas, Mudanças Culturais: A Busca de Alternativas para a Produção dos Conhecimentos Histórico-Educacionais, coordenado por Maria Carolina Bovério Galzerani e Rosa M. Godoy Silveira; ST 40 - História e História da Educação - 40, coordenado por Geraldo Barroso e Cecília Cortez.

mudanças impetradas no campo educacional por meio do ensino a distância, a partir da inserção das 'novas tecnologias', tendo o Telecurso 2000 como objeto para pensar a relação das tecnologias educacionais, a formação dos educadores e o ensino de História.

Ao analisar a relação entre as tecnologias educacionais, a formação dos educadores e o ensino de História, o trabalho contribuiu para reflexões importantes sobre como as tecnologias podem ser utilizadas para melhorar a qualidade do ensino, sem deixar de lado as questões pedagógicas e a formação dos professores.

A análise dos trabalhos apresentados revela que, mesmo após dois anos do primeiro simpósio da virada do milênio, as discussões sobre a temática em questão não avançaram significativamente no campo da História. Essa constatação levanta questionamentos importantes sobre as dinâmicas, avanços e disseminação das pesquisas na área sobre a temática em questão.

O XXIII Simpósio Nacional de História de 2005[28] não difere dos dois últimos quando se trata de acesso ao site do evento, que se encontra fora do ar. No entanto, foi possível acessar os anais do evento realizado na Universidade Estadual de Londrina, no período de 17 a 22 de julho de 2005.

Ao acessar os anais do evento, foi constatado que em 2005 o SNH contou com um número bastante significativo de trabalhos. Cerca de mil setecentos e sessenta e uma (1.761) comunicações foram apresentadas, o que evidencia a importância desse evento para a divulgação e troca de conhecimentos entre pesquisadores e estudiosos da área.

Ao analisar os dados, cinco (05) trabalhos foram recortados. Os autores das comunicações[29] selecionadas teceram discussões sobre: A relação entre o ensino de História e a Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TICs), a utilização pedagógica das "novas" tecnologias por egressos dos cursos de História, a veiculação de dados históricos do patrimônio cultural de Minas Gerais no período colonial no espaço público digital via *web*, as

[28]O XXIII Simpósio Nacional de História teve como tema central "História: Guerra e Paz", sendo abordados temas diversos dentro do campo historiográfico brasileiro. A falta de acesso ao site do evento impossibilitou o levantamento quantitativo de dados referentes aos cursos, mesas-redondas, grupos de trabalho, simpósios temáticos e conferências. No entanto, os anais do evento estão disponíveis no site principal da ANPUH.

[29]As comunicações selecionadas e seus respectivos autores foram: 1) Reflexões sobre propostas curriculares para o ensino de história no ensino fundamental e a prática do professor; 2) Utilização pedagógica das NTIC's pelos egressos da Licenciatura em História do DCH Campus V/UNEB – Contribuições para a avaliação dos cursos de Licenciatura; 3) Tecnologias digitais: sistemas de veiculação sistematizados sobre as Minas Gerais no período colonial; 4) Cultura Histórica e as novas Tecnologias da Informação: algumas reflexões acerca da memória; 5) Ensino de história, mídias e subjetividades. Autores: 1) Irene Quaresma Azevedo Viana; 2) Kathia Marise Borges Sales Aquino e Luiz Gustavo Santos da Silva; 3) Robson Godinho de Souza; 4) Raimundo Donato do Prado Ribeiro; 5) Ubiratan Rocha.

relações das tecnologias digitais com a cultura histórica e o uso da internet como recurso metodológico para o ensino de História.

Os temas selecionados nos trabalhos apresentados no simpósio do ano de 2005, destacados anteriormente, refletem a crescente importância do debate em torno dos recursos tecnológicos digitais e sua utilização no ensino de História. Esse interesse vai sendo fomentado e fortalecido ao longo da década, evidenciando uma busca dos historiadores em compreender a relação epistemológica que se estabelece entre a História e esse universo tecnológico digital.

Essa relação é fruto das transformações impetradas pelo uso de tecnologias digitais. Serge Noiret (2019, p.5) esclarece que a "história de hoje não pode passar sem o digital que transformou seu DNA feito de práticas concretas de processamento de informação como outras humanidades"[30]. Há, portanto, no atual processo histórico, no seu ensino, pesquisa e estudo, uma adequação e significativo uso dos recursos digitais.

Durante o XXIV Simpósio Nacional de História[31] — História e Multidisciplinaridade: território e deslocamentos — realizado em São Leopoldo-RS, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, no ano de 2007, os dados apontam um menor número de comunicações em relação ao evento do ano anterior (2005). Foram um mil seiscentos e vinte e nove (1629) comunicações, doze grupos de trabalho (12), duzentos e trinta e três pôsteres (233), setenta e sete simpósios temáticos (77) e trinta e seis (36) minicursos.

Dos trabalhos/comunicações analisados nesse simpósio, doze (12) foram recortados e apenas um (01) trabalho foi selecionado por abordar a relação entre o ensino de História e games digitais. O trabalho em questão analisa como os jovens aprendem história simulando e concretizando "situações históricas virtuais" em ambientes virtuais por meio dos usos e apropriações de videogames de computador.

Em relação aos simpósios temáticos, não foi identificado nenhum especificamente que envolvesse a temática em estudo, assim como nos grupos de trabalho. Na seção dos pôsteres/painéis, foram identificados cinco (05) trabalhos[32] envolvendo a organização, a

---

[30] No original, em francês: "*La storia oggi non può fare a meno del digitale che ha trasformato il suo DNA fatto di pratiche concrete di elaborazione delle informazioni come altre materie umanistiche*" (Tradução minha).

[31] Diferente dos simpósios anteriores, o site do evento ainda se encontra ativo podendo ser acessado pelo link: http://www.snh2007.anpuh.org/# . No entanto, mesmo tendo acesso ao site e aos anais do evento, não foi possível identificar a quais ST's as comunicações estavam vinculadas.

[32]Os trabalhos localizados na seção de pôsteres são os seguintes: 1) Tecnologia digital e povos indígenas no Rio Grande do Sul: a internet como meio de recuperação da memória e da história dos grupos Kaingang e Guarani; 2) Arte, Tecnologia e Mídias Digitais: História da Arte Contemporânea em Ambiente Digital; 3) Documenta Brasílica: Inventário e Digitalização dos Acervos Eclesiásticos na Estrada Real, Diocese de São João del-Rei (Minas Gerais, Séculos XVIII – XXI); 4) Organização e Digitalização dos Acervos dos Cartórios do 1° e 2° Ofícios do Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana; e 5) Organização, Digitalização e Disponibilização do Arquivo Histórico da Escola de Minas de Ouro Preto-MG.

salvaguarda da memória e o tratamento de documentos por meio do uso de recursos tecnológicos digitais, o que demonstra uma preocupação dos autores em fomentar reflexões sobre as possibilidades de uso de fontes virtuais e/ou digitais pelos historiadores para realização de pesquisas e utilização no ensino de história.

Por fim, chegamos ao último evento da primeira década do novo século, e é na cidade de Fortaleza, na Universidade Federal do Ceará, que ocorre o XXV Simpósio Nacional de História da ANPUH, intitulado História e Ética.

Um Simpósio que contou, na sua totalidade, com cerca de quatro vezes mais trabalhos que o Simpósio que abriu os eventos da ANPUH no novo milênio. Foram oitenta e cinco (85) Simpósios Temáticos-STs, mil e quinhentas e noventa e uma (1591) comunicações, onze (11) grupos de trabalhos, quatro diálogos contemporâneos (04), trinta e três minicursos (33) e nove seções de pôsteres (09), com um total de quinhentos e noventa e nove (599) trabalhos apresentados.

São números que impressionam. Porém, quando é feito o recorte para selecionar os trabalhos, é possível notar que apenas seis trabalhos[33] se enquadram nos critérios adotados: 02 trabalhos na seção de pôsteres e 04 nas comunicações. Não foram encontrados GTs, diálogos contemporâneos, minicursos e STs específicos envolvendo o tema das tecnologias educativas, História e tecnologias digitais e metodologias ativas aplicadas no ensino de História.

Analisando os trabalhos selecionados, foi possível perceber que o foco dos autores se centrou nas concepções pedagógicas sobre o processo de ensino-aprendizagem, nos limites e possibilidades da presença dessas tecnologias no espaço escolar, nas relações e intersecções entre o ofício do historiador, as tecnologias informacionais e o ensino de História.

Essa primeira década do século XXI nos mostra, por meio dos trabalhos analisados nos simpósios nacionais, que a chegada de um novo século não produziu, instantaneamente, mudanças na sociedade, no campo historiográfico e no ensino de História.

Essas análises abrem a possibilidade de compreender as transformações que ocorreram na historiografia e no ensino de História com a inserção e uso de recursos tecnológicos digitais,

---

[33] Os trabalhos selecionados no XXV Simpósio Nacional de História da ANPUH e seus autores foram: 1) "O ensino de História e as novas linguagens no processo de ensino-aprendizagem: dos desenhos animados ao jogo de computador"; 2) "História e TIC's: guia de fontes online e usos possíveis da internet para o ofício do historiador". Estes trabalhos estão localizados na seção 05 dos pôsteres "Ensino de História" e na seção 06 "História e Linguagens (Música, Cinema, Literatura e Imagens)". Os trabalhos das Comunicações Coordenadas são: 1) "Ensino de História, Educação, Tecnologia e Cibercultura"; 2) "O Ensino de História e as Novas Tecnologias: da reflexão à ação pedagógica"; 3) "Notas sobre a escrita da História em suporte digital"; 4) "Aprender história pela Internet". Sobre os autores dos trabalhos, conforme a sequência disposta: 1) Anderson Feliciano Venâncio; 2) Vanessa Neri Rodrigues; Autores das comunicações: 1) Iandra Pavanati; 2) Mary Jones Ferreira de Moura; 3) Camila Guimarães Dantas; 4) Dilton Cândido Santos Maynard.

sem perder de vista as conquistas da área alcançadas em décadas anteriores no ensino, pesquisa e divulgação do conhecimento histórico. Nesse sentido, convém assinalar que não se trata de hierarquizar, substituir ou superar um dado modelo historiográfico, mas sim de tomar como objeto de estudo e compreender as experiências humanas digitais na contemporaneidade.

O XXVI Simpósio Nacional de História[34] de 2011, o primeiro da segunda década do novo milênio, ocorreu na Universidade de São Paulo (USP), na cidade de São Paulo. Esse simpósio marcou os 50 anos de comemoração da ANPUH.

Ao todo foram organizados cento e trinta (130) simpósios temáticos, com a apresentação de três mil trezentas e quarenta e nove (3349) comunicações, doze (12) grupos de trabalho, seis (06) diálogos contemporâneos e setenta e dois (72) minicursos.

Entre cento e trinta (130) simpósios temáticos do evento, apenas treze (13) STs foram recortados com um total de quatrocentos e treze (413) trabalhos inscritos; desses, apenas oito (08) envolveram a temática em discussão.

Dos oito trabalhos analisados e selecionados, um chama a atenção por envolver, pela primeira vez nos simpósios nacionais da ANPUH, o uso de *WebQuest* (WQ), ainda que os estudos sobre a metodologia *WebQuest*[35] e sua aplicação ao campo educacional tenham se iniciado na década de 1990. Nas demais seções do evento, não foram identificadas menções ou discussões relacionadas ao uso de metodologias ativas, tecnologias educativas digitais e sua relação com o ensino de História.

O XXVII Simpósio Nacional de História da ANPUH, intitulado "Conhecimento histórico e diálogo social" foi realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em 2013, e contou com um total de dois mil quinhentos e cinquenta e quatro trabalhos (2554), distribuídos entre comunicações e apresentações de painéis.

Foram organizados cento e quarenta e um (141) simpósios temáticos, destes quatorze (14) foram selecionados. Dentro desses quatorze simpósios, foram examinados duzentos e

[34] O XXVI Simpósio Nacional de História ainda mantém acessível o site do evento podendo ser acessado pelo link: http://www.snh2011.anpuh.org/site/capa. É importante frisar que a manutenção do site ativo possibilita à geração dos novos historiadores utilizá-lo como fonte para pesquisas futuras, outro ponto a ser destacado é que o *layout* dos sites e a estrutura organizacional dos simpósios nacionais sofrem modificações a cada edição.

[35] Sem tirar o mérito da produção selecionada, mas diferente do que foi apontado no trabalho, as *WebQuests* não são uma ferramenta e sim uma metodologia que propõe investigações orientadas na qual algumas ou todas as informações com as quais os discentes interagem têm origem na internet. Michelle Mattar e Bianca Luiza, autoras do trabalho, apresentaram dados relativos à aceitação de discentes de uma escola pública estadual de Minas Gerais em relação à inserção da metodologia *WebQuest* na aprendizagem dos conteúdos de História.

cinquenta (250) trabalhos, dos quais seis (06)[36] foram selecionados por tratarem da temática em discussão.

O evento contou ainda com sessenta e oito (68) minicursos e dez (10) diálogos contemporâneos. Diferente dos demais Simpósios Nacionais, ocorreu uma seção específica de trabalhos considerados inovadores, desenvolvidos por professores da rede básica de educação[37]. Entre os quinze (15) trabalhos inscritos, um (01) abordou as possibilidades de uso de vídeos da internet como recurso para o ensino de História.

Entre os minicursos, não foram identificados trabalhos. Nos diálogos contemporâneos (mesas-redondas sobre temas candentes e atuais para a categoria), diferente dos simpósios anteriores, foi identificado apenas um (01) diálogo contemporâneo[38] com a proposta de discutir como as novas tecnologias de informação têm influenciado o trabalho do profissional de História.

Trabalhos envolvendo a mesma discussão foram identificados na seção de graduandos[39], outra inovação deste simpósio. Dos quatrocentos e quatorze (414) trabalhos

---

[36] Ao analisar os objetivos dos trabalhos selecionados, foi possível constatar que as discussões e objetivos convergiam no sentido de pensar questões relacionadas às metodologias para o ensino-aprendizagem da História, o uso e acesso a fontes históricas na internet, a produção e divulgação do conhecimento histórico por meio dos recursos tecnológicos digitais. Em ordem crescente de seleção, os trabalhos recortados dentro dos STs foram e seus autores são: 1) História e Historiografia Digital: diálogos possíveis em uma nova esfera pública; 2) O pensamento histórico nas redes hipertextuais; 3) Novas Tecnologias Na Sala de Aula: O uso da internet como prática pedagógica no estudo de História; 4) Escola, História e tecnologias digitais; 5) Escola, Ensino e Tecnologia: a oficina pedagógica "Comunicação tem História: muito além do bate-papo"; 6) Tríptico: modelo para uso de imagens digitais no ensino de história; autores dos trabalhos: 1) Anita Lucchesi; 2) Murilo José de Resende; 3) Rosana Andréa Cipriani Giarola; 4) Ubiratan Rocha; 5) Marcella Albaine Farias da Costa e Maria Perpétua Baptista Domingues; 6) Iandra Pavanati.

[37] Por meio deste espaço, o XXVII Simpósio Nacional de História divulgou as práticas de sala de aula de professores da rede básica de ensino e fomentou o envolvimento desses docentes no simpósio, ato que aconteceu por meio das associações regionais de História. A abertura desse espaço aos professores da rede básica em 2013 é bastante representativa e retoma um debate suscitado nos finais dos anos 1970 e início dos anos 1980 pelos membros da associação de historiadores. Wagner Geminiano (2018, p. 38-47) esclarece que os debates acerca da inserção de docentes da rede básica nos quadros da ANPUH foram marcados por conflitos e disputas políticas internas entre os historiadores associados da instituição. O autor aponta ainda que essas disputas explicitaram uma questão fundamental, a divisão social do trabalho intelectual dos historiadores que compõem a academia (cientista, pesquisador) e os que reproduzem e vulgarizam o conhecimento histórico (os professores de história). A ampliação dos quadros da associação, fruto dessas discussões, provocou um cisma dentro da ANPUH levando à formação da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica-SBPH. Nesta seção, foram selecionados trabalhos de todas as regiões do país que contemplaram temas diversos. Na descrição dos organizadores, na aba destinada a trabalhos inovadores no site do evento, o total é de dezenove (19) trabalhos selecionados, porém, ao contabilizarmos o número total de trabalhos na página dos anais do evento, o total foi de quinze (15) trabalhos dispostos para consulta, entre os quais está "Vídeos de internet e ensino de história: algumas possibilidades", de Jackes Alves de Oliveira.

[38] O diálogo contemporâneo selecionado foi intitulado História e TICs, sob coordenação do professor Eudes Fernando Leite (UFGD), e contou com a participação da professora Carmen Margarida Oliveira Alveal e dos professores Edson Armando Silva (UEPG) e Dilton Cândido Santos Maynard (UFS).

[39] A seção "graduandos" promoveu a apresentação de trabalhos de discentes envolvidos em projetos de iniciação científica, de extensão ou similares, espaço importante para os futuros historiadores divulgarem suas produções. Neste espaço, surge três trabalhos fruto das discussões sobre o uso das tecnologias digitais e sua aplicação ao

distribuídos entre as cinquentas e umas (51) seções, um total de três (03) trabalhos foram selecionados: dois (02) sobre o uso das "novas" tecnologias e sua aplicação ao Ensino de História[40] e um (01) voltado para discussão sobre o uso da internet na prática docente no ensino de História e sua relação com a formação histórica dos jovens.

Este último trabalho demonstra que é necessário reconhecer a necessidade de adequar a maneira como se ensina e aprende História, pois pensar o ensino de História como algo imutável é ignorar que este pode se adaptar às diversas mudanças socioculturais proporcionadas pela revolução digital.

Ao analisar o site e os anais do XXVIII[41] Simpósio Nacional de História de 2015, realizado pela ANPUH e com a organização das Universidades Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), os dados apontam para um número expressivo de trabalhos apresentados nos simpósios temáticos.

O evento contou com cento e vinte (120) simpósios temáticos, mil oitocentos e vinte e sete comunicações (1827), vinte (20) grupos de trabalhos, treze (13) diálogos contemporâneos e trinta e sete (37) minicursos. Dos cento e vinte (120) simpósios temáticos, foram recortados seis (06) STs[42] contando com um total de cento e cinquenta e seis (156) trabalhos. Desses, oito

---

Ensino de História, os trabalhos apresentados foram: 1) Novas Tecnologias no ensino de História: um olhar a partir da escola, da pesquisadora Joseane Oliveira Sena ; 2)Técnicas, linguagens e ensino de História: a relação entre as novas tecnológicas e o saber histórico, trabalho do pesquisador José Emerson Máximo de Carvalho; 3) Uma Análise Sobre a Influência da Internet na Socialização e Formação Escolar dos Jovens: pistas para repensar o ensino de História, da pesquisadora Cinthia Cristina de Oliveira Martins.

[40] Os trabalhos envolvendo a discussão sobre o uso das "novas" tecnologias e o ensino de História demonstram a preocupação desses jovens historiadores com a necessidade de se pensar o uso dos recursos tecnológicos digitais no espaço escolar. As maiores dificuldades elencadas foram a falta de estrutura das escolas para trabalhar com tecnologias digitais e a ausência de preparação dos professores para o uso e apropriação dos recursos tecnológicos digitais, obstáculos identificados pelos pesquisadores para a aplicação de novas metodologias no ensino de História. Segundo os dados da pesquisa TIC Educação 2021 do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), essas ainda são questões que não foram sanadas na sua totalidade e têm se mostrado como obstáculos na implementação de metodologias educativas digitais no ambiente escolar. Isso reforça a necessidade do diálogo, estudos e propostas efetivas para formação docente em relação ao uso de recursos tecnológicos digitais.

[41] Esse simpósio aconteceu no estado de Santa Catarina, na cidade de Florianópolis, entre os dias 27 e 31 de julho de 2015. O XXVIII Simpósio Nacional de História teve como tema “Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios”. O site do evento ainda está ativo e pode ser acessado por meio do link: http://www.snh2015.anpuh.org/.

[42] Os simpósios temáticos recortados foram: ST12-Aprendizagem e formação da consciência histórica na educação escolar, coordenação: Marcelo Fronza, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt; ST24 - Circulações entre teorias e práticas na produção do conhecimento histórico, artístico e cultural, coordenadores: Luzia Margareth Rago, Marilda Ionta; ST42-Ensino, memória e patrimônio: as África (s) e suas representações na cultura e identidade dos negros e negras brasileiras, coordenadores: Isabel Cristina Martins Guillen, Ivanildo Marciano de França Lima; ST66-História Do Tempo Presente: Acervos, Memórias e Narrativas, coordenadores: Sônia Maria de Meneses Silva, Márcia Ramos de Oliveira; ST68 - História e Ensino de História: a produção de saberes na formação e na prática docente, coordenadores: Carlos augusto lima Ferreira, Maria Roseane Correa Pinto Lima; ST77- História, memória e práticas educativas no ensino de história, na história da educação e na educação patrimonial, coordenadores: Alexandre Pianelli Godoy, Helenice Ciampi.

(08)[43] foram selecionados — sendo um (01) sobre o uso de *WebQuests*[44] no ensino de História. entre os grupos de trabalho, diálogos contemporâneos e os minicursos não houve nenhuma ocorrência relacionada à temática em questão.

Durante o ano de 2017 aconteceu o XXIX Simpósio Nacional de História[45], realizado na Universidade de Brasília (UNB) entre os dias 24 e 28 de julho, com o tema "Contra os Preconceitos: História e Democracia".

O evento contou com diversas atividades: sete (07) conferências, quinze (15) reuniões de Grupos de Trabalho (GT), trinta e um (31) minicursos e mil duzentas e seis (1206) comunicações, distribuídas entre os cento e vinte (120) simpósios temáticos (STs). Dos 120 simpósios temáticos, foram recortados onze (11) STs[46] com um total de trezentos e trinta e sete

---

[43] Os trabalhos selecionados dentro dos STs foram: 1) A aprendizagem histórica de professores mediada pelas tecnologias da informação e comunicação: perspectivas da educação histórica; 2) O Jogo da História: Aprendizagens Significativas e Jogos Eletrônicos numa Escola Municipal do Interior da Bahia; 3) Internet, escrita da história e ensino: sobre o passado ensinado no espaço virtual; 4) A produção de saberes por meio do uso das tecnologias digitais - Estudo de caso da WebQuest como ferramenta para o ensino de História em uma escola pública do Rio de Janeiro (grifo meu); 5) Mídias Digitais e Saberes Docentes no Ensino de História das Mulheres; 6) A busca do pensamento na velocidade digital; 7) Prática docente: O blog como recurso pedagógico para ensinar História da África; 8) Estratégias e civilizações: Jogos Eletrônicos como abordagens históricas e ferramentas didáticas. Os autores dos trabalhos conforme a sequência apresentada, são: 1) Cláudia Senra Caramez; 2) Marcelo Souza Oliveira; 3) Sônia Maria de Meneses Silva; 4) Marcus Vinicius Monteiro Peres; 5) Susane Rodrigues de Oliveira; 6) Conceição Aparecida Cabrini; 7) Suellen de Souza Lemonje; 8) Paulo Vinicius Silva de Santana.

[44] Quatro anos depois do primeiro trabalho apresentado nos Simpósios Nacionais sobre o uso de WebQuest e o ensino de História, a discussão sobre o uso dessa metodologia retorna aos simpósios por meio do trabalho intitulado "A produção de saberes através do uso das tecnologias digitais – Estudo de caso da Webquest como ferramenta para o Ensino de História em uma escola pública do Rio de Janeiro". O autor abordou de que forma o uso da *WebQuest* e das tecnologias digitais poderiam influenciar na produção dos saberes na escola e de que maneira os alunos se posicionariam como autores e articuladores do conhecimento histórico proposto via metodologia.

[45] O site do evento ainda está ativo para acesso e consulta dos seus dados por meio do link: https://www.snh2017.anpuh.org/.

[46] Os simpósios temáticos recortados foram: ST02 - A Docência em História: travessias formativas, saberes profissionais e experiências didático-históricas, coordenação: Márcia Elisa Teté Ramos e Maria Cristina Dantas Pina; ST 28 - Educação democrática e ensino de história: potenciais e perigos das novas propostas de reforma educacional, coordenação: Fernando de Araujo Penna e Fernando Seffner; ST29 - Ensino de História e as lutas entre narrativas: políticas, saberes e práticas, coordenadores: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro e Helenice Aparecida Bastos Rocha; ST30 - Ensino de História e disputas pela memória, coordenadores: Mauro Cezar Coelho e Renilson Rosa Ribeiro; ST31- Ensino de História, Currículo e Cultura: narrativas em disputa, coordenadores: Flávia Eloisa Caimi e Margarida Maria Dias De Oliveira; ST35 - Estudos Africanos, Representações da África e o Ensino de História da África no Brasil, coordenação: Ivaldo Marciano de França Lima e Josenildo de Jesus Pereira; ST51-História do ensino de história e os livros didáticos, coordenadores: Kazumi Munakata e Maria Aparecida Leopoldino; ST69 - História: Teoria e Ensino, coordenadores: Elaine Lourenço, Marcelo Santos de Abreu; ST100 - O ensino de história e os materiais didáticos em variados contextos educativos: dos livros impressos às tecnologias digitais, coordenação: Carlos Augusto Lima Ferreira e Juliana Alves de Andrade; ST110 ProfHistória–Mestrado Profissional em Ensino de História: resultados, potencialidades e desafios, coordenadores: Cristiani Bereta da Silva e Cristina Meneguello; ST113 - Reeducação étnico-racial e ensino de História: diálogos possíveis, relações necessárias, coordenadores: Lourival dos Santos e Warley da Costa. Entre os onze simpósios temáticos selecionados, o ST100 "O ensino de história e os materiais didáticos em variados contextos educativos: dos livros impressos às tecnologias digitais", sob a coordenação dos docentes, Carlos Augusto Lima Ferreira e Juliana Alves de Andrade, é o primeiro simpósio temático entre os analisados a discutir a temática que envolve os usos de tecnologias digitais. O simpósio foi dedicado ao compartilhamento das investigações e experiências em relação ao uso dos materiais didáticos produzidos,

(337) trabalhos, doze (12) trabalhos[47] foram selecionados. Nas demais atividades do XXIX Simpósio Nacional não foram identificados trabalhos direcionados à temática em discussão.

Analisando os resumos dos trabalhos selecionados e traçando um paralelo entre eles, é possível identificar discussões relacionadas à categoria do digital e o ensino de História, o uso de recursos educacionais e midiáticos digitais, o crescimento das mídias digitais e os desafios relacionados aos seus usos no ensino de História, o uso de suportes digitais para veiculação dos livros didáticos de História, o uso da internet e das mídias digitais para interação, troca de experiências, comunicação e facilitação da construção do conhecimento coletivo e, por fim, os usos de jogos eletrônicos como recurso metodológico para a aprendizagem histórica.

Em 2019 ocorreu o XXX Simpósio Nacional de História[48], "História e o Futuro da Educação no Brasil", sediado na cidade de Recife. O evento contou com uma ampla programação, ao todo foram: dezoito (18) diálogos contemporâneos, cinquenta (50) minicursos, vinte e cinco (25) grupos de trabalhos, quatrocentos e seis (406) painéis, cento e sessenta (162) simpósios temáticos e um mil duzentas e oitenta e oito (1288) comunicações. Dos 162 simpósios temáticos, treze (13) STs[49] foram recortados de acordo com os critérios adotados

---

difundidos a partir de variados suportes, tecnologias e linguagens (escrita, imagética, hipertextual, digital etc.) pelos professores e estudantes no ensino-aprendizagem da história.

[47] Os trabalhos selecionados foram os seguintes: 1) Análise de dados sobre uso de conteúdos educacionais digitais por professores no Brasil; 2) Ensino de História, cultura digital e "ESP": democracia, espetáculo e difamação; 3) Aprendizagem histórica e jogos eletrônicos: a consciência histórica entre o conhecimento e a simulação; 4) A escola como reinvenção do século XXI: desnaturalizar a educação e o ensino (saber-fazer) do professor de história em tempos de cibercultura no Araguaia Mato-grossense; 5) Memória coletiva e fontes históricas: dimensões e perspectivas no ambiente web; 6) A construção do Conhecimento Histórico a partir da produção de "MEMES"; 7) O uso de dispositivos móveis nas aulas de História; 8) Ensino de História com Recursos Midiáticos Para o Ensino Médio; 9) O ensino de História e o livro didático de História em mídias digitais; 10) O ProfHistória-UFT e o avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação: do processo de ensino-aprendizagem a História digital; 11) Jogos e história: concepções de tempo e história em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa; 12) Teoria da História e ensino de História: discussões sobre temporalidades. Os autores dos trabalhos, na sequência da apresentação anterior, são: 1) Rui Campos Dias; 2) André Gustavo Barbosa da Paz Mendes; 3) Alex Alvarez Silva; 4) Edevamilton de Lima Oliveira; 5) Alexandre Augusto de Oliveira; 6) Alessandra Michelle Alvares Andrade; 7) Carmem Zeli de Vargas Gil; 8) Clebson Carlos de Oliveira; 9) Sara Menezes Felizardo; 10) Braz Batista Vas; 11) Artur Duarte Peixoto; 12) Marcella Albaine Farias da Costa.

[48] O tema do simpósio abordou o papel do ensino de História na atualidade e os diversos embates enfrentados pelos profissionais da educação nas escolas, centros universitários, de memória e pesquisa. Outras informações sobre o evento podem ser acessadas por meio do site: https://www.snh2019.anpuh.org/site/capa.

[49] ST-01"A classe trabalhadora vai ao paraíso?" Ensino de História, emancipação, sujeitos e saberes em processos formais e não formais de educação, coordenação: Alessandra Nicodemos Oliveira Silva e Fabiana de Moura Maia Rodrigues; ST-39 Diálogos, experiências e práticas pedagógicas de uma disciplina sob suspeita: o ensino de História na atualidade, coordenação: Lídia Baumgarten; ST-44 Divulgação Científica de História & História Pública, coordenação: Bruno Leal Pastor de Carvalho e Juniele Rabêlo de Almeida; ST-45 Educação democrática e ensino de história: reformas educacionais, proposições pedagógicas, embates políticos, ameaças à liberdade de ensinar e modos de resistência, coordenação: Fernando de Araujo Penna e Fernando Seffner; ST-48 Ensino de História e disputas pela memória, coordenação: Renilson Rosa Ribeiro, Mauro Cezar Coelho; ST-71 História do ensino de história e os livros didáticos, coordenação: Kazumi Munakata, Maria Aparecida Leopoldino; ST-81 História e mídia, coordenação: Edvaldo Correa Sotana e Wellington Amarante Oliveira; ST - 83.História indígena e Educação no Brasil: balanço, desafios e perspectivas, coordenação: Lígio José de Oliveira Maia; ST-94 História:

para seleção, totalizando nestes simpósios trezentos e sessenta e seis (366) trabalhos, quatorze (14) foram selecionados[50].

Nas demais atividades do evento repetiram-se os dados do simpósio anterior, não houve nenhuma localização em conferências, painéis, diálogos contemporâneos, GTs e minicursos.

Os trabalhos analisados e selecionados, além da discussão que os circundam sobre o uso de recursos tecnológicos digitais para o ensino de História, formas de ensinar História via mediação de metodologias ativas, construção de objetos digitais para aprendizagem histórica e as potencialidades e possibilidades de atuação dos historiadores na cibercultura; representam também o empenho dos pesquisadores em pensar questões concernentes ao universo tecnológico digital, permitindo analisar as transformações na produção do conhecimento histórico ocasionadas pelo uso das tecnologias digitais.

Outra constatação é que a maioria dos trabalhos é fruto de pesquisas realizadas no programa de pós-graduação em ensino de História-ProfHistória[51], demonstrando a importância

---

livro didático, formação docente e ensino de história, coordenação: Erinaldo Vicente Cavalcanti e Cristiani Bereta da Silva; ST-109 Jogar com a História: ludicidade, divertimento e construções no ensino de História, coordenação: Marcello Paniz Giacomoni e Lucas Victor Silva; ST-145 ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História: resultados, potencialidades e desafios–2ª Edição, coordenação: Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes e Luciana Rossato; ST-149 Representações do continente africano, Ensino de História da África no Brasil e Estudos Africanos, coordenação: Ivaldo Marciano de França Lima e José Francisco dos Santos; ST-161 Artes, Patrimônio e Educação: os múltiplos suportes, coordenação: José Bezerra de Brito Neto, Cícera Patrícia Alcântara Bezerra e Juliana Alves de Andrade.

[50] 1)Ensino de História na era digital: Experiências na construção de objetos digitais de aprendizagem e produção de conhecimento histórico escolar por estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental; 2) A História que nos foi negada: visões sobre o passado em manifestações conservadoras virtuais; 3) Rede de saberes: um estudo sobre os conhecimentos históricos estudantis na cibercultura acerca dos povos indígenas no Brasil;4) Ensino de História, Tecnologia e escolas rurais: uma proposta de reflexão e intervenção; 5) História local e regional amazônicas: narrativas de estudantes, livros didáticos e mídias digitais; 6) Cultura histórica e jogos digitais: a retórica procedimental de "Sid Meier's Civilization" sobre a história universal; 7) Games e ensino de História: possibilidades de utilização dos jogos digitais nas aulas de história; 8) Google sala de aula no ensino de História: propostas para o ensino híbrido em Poço Verde –SE; 9) Ensino de História e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; 10) Ensinar e Aprender História nas redes sociais online: Possibilidades e Desafios para o Espaço Escolar;11) Café História em números: apontamentos sobre o alcance de um projeto de divulgação científica de História;12) Rainhas na internet: a desconstrução de estereótipos e sua abordagem junto ao público do blog "Rainhas Trágicas";13) Site História da Ditadura: possibilidades para professores e estudantes de História;14) História Digital e Fontes Digitais: a abordagem nos Simpósios da Associação Nacional de História (2005-2017). Autores dos trabalhos catalogados: 1) Danilo Nogueira de Medeiros; 2) João Carlos Escosteguy Filho; 3) Hugo Emmanuel da Silva; 4) Marcelo Sussumu Yanachi Yoshida; 5) William Fonseca Freire; 6) Alex Alvarez Silva;7) Paulo Henrique Penna de Oliveira; 8) Adilson Nobre do Nascimento; 9) Hernâni Robinson da Luz Oliveira; 10) Daniela Martins de Menezes Moraes;11) Ana Paula Tavares Teixeira;12) Renato Drummond Tapioca Neto; 13) Diego Knack e Paulo César Gomes; 14) Denise Frigo.

[51] O Mestrado Profissional em Ensino de História-ProfHistória objetiva a formação continuada dos professores de História que lecionam na Educação Básica. O curso em rede nacional foi criado no ano de 2013 e possui três linhas de pesquisas: Saberes Históricos no Espaço Escolar, Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão e Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória. Ressalta-se que na Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, foi criado, fora da rede do ProfHistória, o Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), composto atualmente por dois cursos, o Mestrado e o Doutorado. O mestrado foi criado no ano de 2013, por meio da resolução nº 1054/2013 CEPE/UEMA e aprovada pela CAPES em julho de 2013; no ano de 2019, foi aprovado

dos programas profissionais para o fomento da pesquisa, formação e aprimoramento da atuação docente.

Por fim, no XXXI Simpósio Nacional de História[52], realizado no ano de 2021 no Rio de Janeiro, os dados demonstram que ao todo foram dois mil setecentos e vinte e uma (2721) comunicações apresentadas nos cento e quarenta e nove (149) STs, o evento contou ainda com vinte e um (21) grupos de trabalhos, cento e oitenta painéis (180), quatorze (14) diálogos contemporâneos e trinta e nove (39) minicursos. Dos 149 simpósios, 22 simpósios foram selecionados[53] com um total de trezentos e setenta e quatro (374) trabalhos; deste total, elenquei

por meio da resolução nº 1267/2017 CEPE/UEMA e aprovado pela CAPES, o primeiro Doutorado Profissional em História do Brasil. A expansão dos cursos profissionais é uma grande conquista, aqui em especial da área de História, pois proporciona a atualização e o refinamento teórico-metodológico dos professores de História que atuam na Educação Básica e no nível superior.

[52] O XXXI Simpósio Nacional de História — História, Verdade e Tecnologia — foi realizado de forma online devido a pandemia do SARS-COV 2, o primeiro simpósio nacional da ANPUH nas últimas décadas a acontecer nesse formato, demonstrando que a "velha senhora" tem se adequado a novos tempos. O evento também marcou o aniversário de 60 anos da ANPUH.

[53] Simpósios temáticos selecionados: ST13-Aprendizagem em História: entre antigos e novos desafios autores: Nilton Mullet Pereira, Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec e Marcus Leonardo Bomfim Martins; ST22-Aula de História: Teoria e Ensino, autores: Marcelo Santos de Abreu e Elaine Lourenço; ST33- Diálogos do Ensino de História em perspectivas, autores: Silene Ferreira Claro e Maria do Espirito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro; ST37-Educação de Jovens e Adultos e Ensino de História: sujeitos, saberes e docência em processos emancipatórios de educação, autores: Alessandra Nicodemos Oliveira Silva e Fabiana de Moura Maia Rodrigues; ST38-Educação democrática e ensino de História: embates políticos, enfrentamento do anti-intelectualismo e dos negacionismos, proposições pedagógicas de caráter emancipador, autores: Fernando Seffner e Fernando de Araujo Penna; ST39-Educação e sociedade: as mudanças e permanências na História da Educação entre os séculos XIX e XX, autores: Marcus Vinicius Costa da Conceição e Talita Francieli Bordignon; ST40-Emancipações e Pós-Abolição: ensino de história, educação das relações étnico-raciais e antirracismo, autores: Amílcar Araujo Pereira, Maria Cláudia Cardoso Ferreira e Melina Kleinert Perussatto; ST42-Ensino de História Antiga: Narrativas em Disputa na Cultura Histórica Brasileira, autores: Uiran Gebara da Silva e Lolita Guimarães Guerra;ST43- Ensino de História e disputas pela memória, autores: Mauro Cezar Coelho e Renilson Rosa Ribeiro;ST44-Ensino de História e História Pública, autores: Rodrigo de Almeida Ferreira e Osvaldo Rodrigues Junior;ST45-Ensino de História e Imagens: Experiências de Pesquisa e Formação, autores: Heloisa Selma Fernandes Capel, Antonia da Silva Mota e Mary Angélica Costa Tourinho;ST46-Ensino de História no Tempo Presente: disputas, resistências e conexões das culturas escolares e direitos humanos, autores: Célia Santana Silva, Yomara Feitosa Caetano de Oliveira Fagionato e Rita de Cássia de Oliveira Reis; ST63-História da educação nas periferias do mundo contemporâneo: sujeitos, lugares e práticas, autores: Surya Aaronovich Pombo de Barros e Alessandra Frota Martinez de Schueler; ST64-História da Educação: sujeitos, instituições, políticas educativas e culturas escolares, autores: Washington Dener dos Santos Cunha, Carlota Boto; ST80- História Moderna: concepções, temas e perspectivas para o ensino e a pesquisa, autores: Luiz Antonio Sabeh, Luiz César De Sá; ST81- História política, "escrevivências" do Movimento Negro, dos Feminismos negro e plurais: por um ensino de História antirracista e decolonial, autores: Ana Lúcia da Silva e Gustavo Manoel da Silva Gomes; ST82-História Política: conceitos, métodos e suas múltiplas experiências, autores: Carla Brandalise e Américo Oscar Guichard Freire; ST87-História, Trabalho e Tecnologia: o direito à cultura no processo de ensino/aprendizagem e pesquisa, autores: Marcos Antonio da Silva e Nelson Tomelin Junior; ST91-Histórias de vida, ensino e aprendizagem na Educação Básica: desafios epistemológicos e potencialidades cognitivas, autores: Márcia de Almeida Gonçalves, Raimundo Nonato Araújo da Rocha e Claudia Patrícia de Oliveira Costa; ST116-O jogar na História e a história nos jogos: aprendizagens, narrativas, representações e simulações, autores: Marcello Paniz Giacomoni, Rodrigo Cardoso Soares de Araújo e Helyom Viana Telles; ST131- Povos indígenas e ensino de história, autores: Éder da Silva Novak e Luisa Tombini Wittmann; ST134-ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História: resultados, potencialidades e desafios – 3ª edição, autor(es):Luciana Rossato e Juliana Alves de Andrade.

dezenove (19) trabalhos[54], o maior recorte entre todos os simpósios nacionais da ANPUH aqui analisados. Trata-se do primeiro a ofertar dois (02) minicursos[55] e o segundo a fomentar um diálogo contemporâneo[56] voltado para temática em estudo; nos painéis de iniciação científica foram localizados dois trabalhos[57].

Este simpósio demonstrou o quanto os historiadores têm se preocupado com questões que atravessam o seu tempo, assumindo o debate de maneira crítica, reflexiva e propositiva em relação à circulação da História no ambiente digital e à incorporação de metodologias ativas e tecnologias digitais no ensino-aprendizagem da História.

As preocupações e debates apresentados nesse simpósio evidenciam a necessidade de repensar a forma como a História é ensinada e produzida no contexto da cibercultura. Nesse sentido, os historiadores precisam considerar as mudanças tecnológicas digitais, o seu papel

---

[54] Os trabalhos selecionados dentro dos ST's foram:1) Descortinando os fios: Olhares do Professor de História em Tempos de Ensino Remoto; 2) "O H da Questão": fazer história em contextos digitais; 3) Trabalho remoto e atividades de ensino mediadas por tecnologias como ferramenta de inclusão de estudantes surdos do IFRR/Campus Novo Paraíso; 4) A tecnologia em uma perspectiva cibercultural no contexto da cultura afro-brasileira em Óbidos; 5) Recursos Educacionais abertos no ensino de História: conceitos, interpretações e possibilidades; 6) Jogos no Ensino de História: Experiências do Projeto Residência Pedagógica de História da Unioeste/PR; 7) Cartilha digital sobre a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB); 8) História na web 2.0 – democratização do conhecimento e divulgação científica; 9) História Pública Digital e ensino de História: as audiências de conteúdos históricos na plataforma Youtube Edu; 10) A cruzada negacionista da Brasil Paralelo: Disputas de narrativas históricas nas mídias digitais; 11) Museu Virtual Catu em Retrato: construção e validação de um produto educacional para o ensino de História; 12) Os documentos digitais: um novo desafio ao historiador; 13) O ensino de História e as bibliotecas virtuais: As remotas coleções de Engenhosidades, Histórias e Memórias; 14) Digitais e História: a construção de jogos digitais promovendo a aprendizagem histórica; 15) Jogos aplicados ao ensino de história: entre o fazer e o jogar; 16) Fazer aplicativos para as aulas de História: o caso do aplicativo "História com Games"; 17) Cotidiano, jogos e ensino de História: Caxias do Sul na década de 1930; 18) Conectadas e plurais: o ensino de história africana e indígena através de oficinas e podcast; 19) Ensino de História, Metodologias Ativas e Ensino Híbrido: reflexões preliminares. Autores dos trabalhos elencados: 1) Wilfred Ferreira Batista; 2) Jailma Nunes Viana de Oliveira e Aryana Lima Costa; 3) Jose Willians Simplício da Silva; 4) Leandro de Castro Tavares; 5) Marysther Oliveira do Nascimento; 6) Claudia Monteiro; 7) Cristiano Antônio Brugger Rodrigues; 8) Rafael de Jesus Souza; 9) Osvaldo Rodrigues Junior; 10) Karina Oliveira Brito; 11) Marcelo Souza Oliveira; 12) Ricardo Sequeira Bechelli; 13) Rosemary Alves de Melo; 14) Graça Viviane Pereira; 15) Rodrigo Cardoso Soares de Araujo; 16) Lucas Victor Silva e Paulo Henrique Penna de Oliveira; 17) Tales Boff Sausen; 18) Luisa Tombini Wittmann; 19) Vera Lúcia Guedes Barbosa.

[55] Os minicursos são: 1-MC18 História pública digital e narrativas: como escrever para um público amplo, autor(es): Paulo César Gomes (PPGH/UFF) e Natalia de Santanna Guerellus (Université Jean Moulin); 2-MC22 Tecnologias digitais e educação histórica: os usos dos games/jogos eletrônicos no ensino de história, Autor(es): George Leonardo Seabra Coelho (Universidade Federal do Tocantins).

[56] O Diálogo contemporâneo selecionado foi: DC nº06- A pesquisa histórica e o universo digital: mitos e avanços. A mediação foi de Beatriz Kushnir (PPGARQ/UNIRIO) e os palestrantes foram: Beatriz Kushnir (PPGARQ/UNIRIO), Joaquim Marçal (Coordenador da BNDigital) e Thiago Cavaliere Mourelle (Supervisor de Pesquisa do Arquivo Nacional).

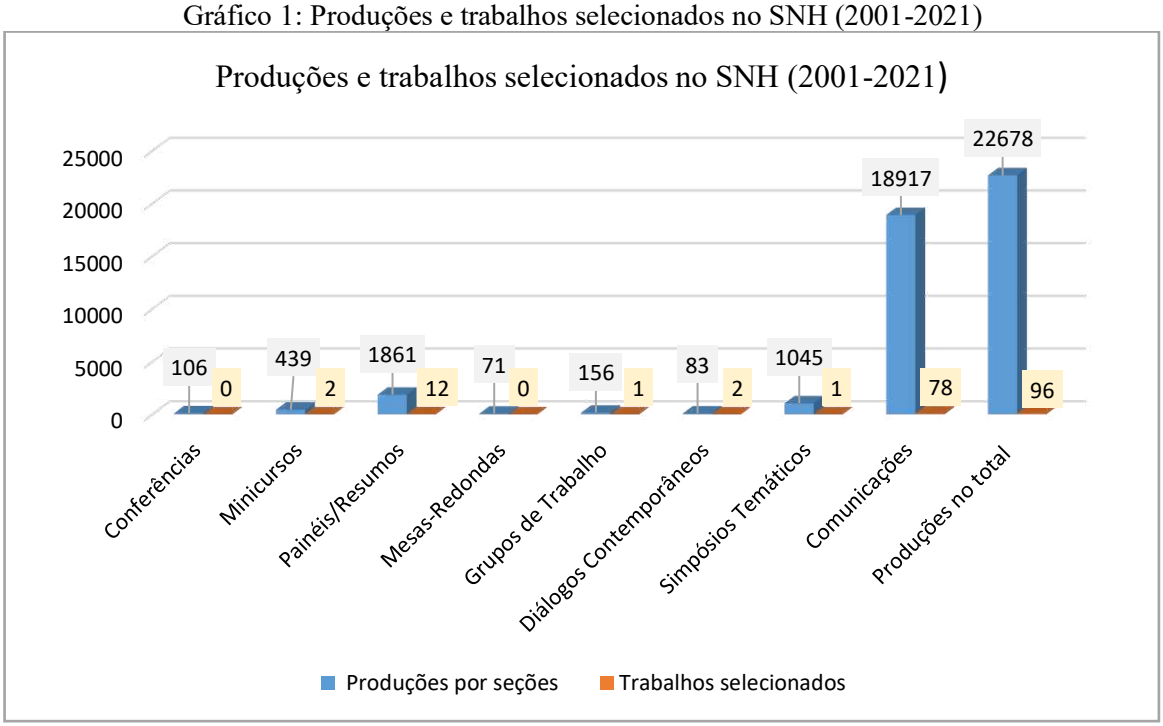
[57] Nessa edição do Simpósio Nacional de História, excepcionalmente, as apresentações foram feitas oralmente de forma assíncrona e encaminhadas por meio de gravações de vídeos realizadas pelos inscritos. Os trabalhos selecionados foram: "A pesquisa em acervos digitais durante uma pandemia histórica", autoras: Juliana de Azevedo Pereira e Kassia de Araujo Vianna; "Abordagens metodológicas para uma historiografia digital", autoras: Priscila Valverde Silveira e Ana Carolina de Oliveira Veloso.

crítico frente a tais mudanças e a importância de formar cidadãos capazes de lidar de maneira crítica e reflexiva com as complexidades da cultura digital.

Entre 2001 e 2021, foram produzidas vinte e dois mil seiscentos e setenta e oito produções no total geral. Deste conjunto, selecionei noventa e seis trabalhos, entre Conferências, Minicursos, Mesas-redondas, Painéis/Resumos, Grupos de trabalho, Diálogos Contemporâneos, Simpósios Temáticos e Comunicações.

Essas seleções específicas foram feitas com base em sua estreita relação com a temática em estudo. Através do gráfico 1, é possível visualizar de forma clara a distribuição desses trabalhos selecionados ao longo do período de análise. O gráfico oferece uma representação visual das diferentes categorias analisadas, permitindo uma visão abrangente do número de produções e trabalhos selecionados.

Gráfico 1: Produções e trabalhos selecionados no SNH (2001-2021)

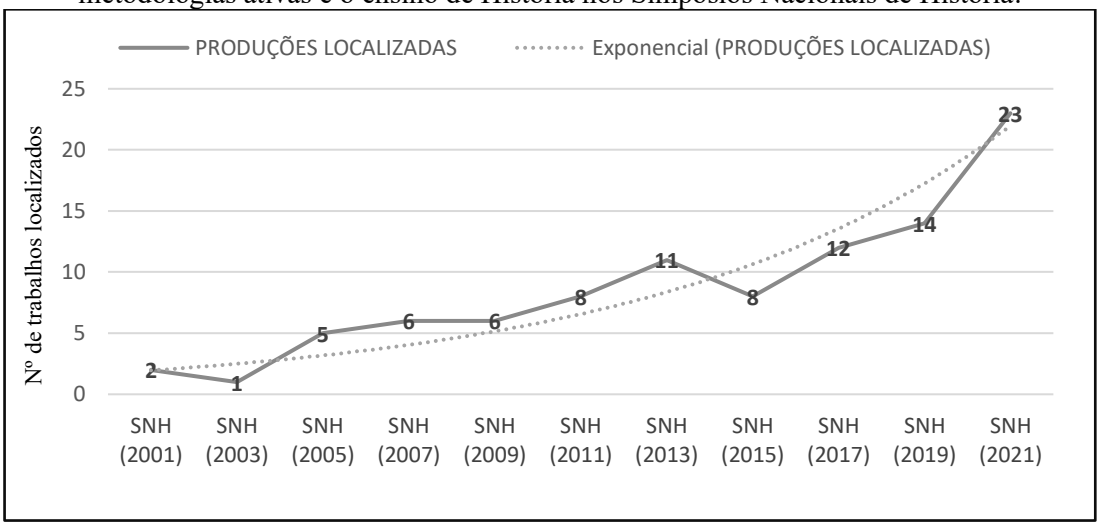


Fonte: Simpósios Nacionais de História da ANPUH, janeiro de 2023 (organizado pelo autor).

Em duas décadas, entre os anos de 2001 e 2021, trabalhos relacionados ao uso de tecnologias educativas digitais, metodologias ativas e o ensino de História começam a surgir gradualmente nas edições dos Simpósios Nacionais de História da ANPUH. Em algumas edições, entre um decênio e outro, foi constatado um leve decréscimo.

Os dados do gráfico 2 mostram que na segunda década do século XXI as produções, discussões e apresentações nos simpósios se tornaram mais intensas, tendo o seu pico no SNH do ano de 2021.

Gráfico 2: Produções localizadas por ano e relacionadas ao uso de tecnologias educativas digitais, metodologias ativas e o ensino de História nos Simpósios Nacionais de História.



Fonte: Simpósios Nacionais de História da ANPUH, janeiro de 2023 (organizado pelo autor).

A partir dos dados apresentados, é possível constatar que as transformações ocasionadas pelo universo cultural digital têm influenciado o ofício dos historiadores e se colocado como um desafio aos que praticam história na era digital, instigando, dessa maneira, diversos historiadores a se debruçar sobre questões que impactam o campo historiográfico na atualidade.

Outra constatação é de que os historiadores, tal qual o "ogro da lenda" da metáfora de Marc Bloch (2001, p.54), têm "farejado" e se "alimentado" das novas possibilidades que os meios digitais e as tecnologias educativas digitais oferecem ao seu ofício em meio a essa cibercultura. Nesse sentido, é necessário o diálogo entre os historiadores e o campo tecnológico digital, a fim de se explorar todas as suas potencialidades e superar seus desafios.

Com o desafio teórico-metodológico do uso das tecnologias digitais na área da História, os historiadores têm procurado espaços formais para a promoção de discussões, que por sua vez, têm possibilitado o surgimento de novas oportunidades para a pesquisa, análise e produção de conhecimento histórico, a exemplo do Simpósio Nacional de História da ANPUH.

Dentre esses espaços, destacam-se também os grupos de pesquisas, que permitem a troca de experiências e a discussão de temas diversos e específicos por meio das suas linhas de pesquisa, a partir de diferentes perspectivas. Os grupos de pesquisa são espaços fundamentais para a geração de novos conhecimentos, pois permitem a troca de ideias e a divulgação de resultados que podem ser úteis no aprimoramento de técnicas, metodologias, ferramentas digitais e produtos educacionais.

No Brasil, a base de dados do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq é uma importante ferramenta para mapear a produção científica em diferentes áreas do conhecimento.

Trata-se de um espaço formal, institucionalizado e representativo que condensa as informações sobre esses grupos de pesquisa e os professores/pesquisadores com foco e preocupações na pesquisa científica.

Ao buscar em sua base de dados por grupos de pesquisa dedicados ao estudo das metodologias ativas, tecnologias digitais e seus usos no ensino de História, utilizando os termos de busca "Ensino de História e Tecnologias", "História e Tecnologias" e o filtro para área do conhecimento e setor de aplicação "Ciências Humanas" (grande área), "História" (área) e "Educação" (setor de aplicação), foram identificados alguns dados interessantes, conforme sistematização a seguir:

Tabela 1: Grupos de pesquisa

(continua)

	Grupos de Pesquisa	Instituição/Líder	Área	Ano de Formação	Linhas de Pesquisa
1	Conectividade	Universidade de Caxias do Sul- UCS/Eliana Rela e Terciane Ângela Luchese	História	2014	Patrimônio: cultura, território, paisagem, educação; História da Educação, Formação de professores e Ensino de História; Imagens e Representações; Linguagens e Cultura Digital no Ensino de História: Usos Pedagógicos e Produção de Material Didático
2	Humanyzarte: usos de tecnologias para educação na formação do licenciado em História	Universidade Federal da Paraíba- UFPB/ Cláudia Cristina do Lago Borges Priscilla Gontijo Leite	História	2017	Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão; Metodologia do Ensino de História e Novas tecnologias
3	Laboratório de História Digital - LAHISD	Universidade Federal de Uberlândia-UFU/ Giliard da Silva Prado	História	2018	História Digital, memórias e identidades; Mídias, linguagens e processos socioculturais; Tecnologias digitais, transição tecnológica e sociedade;

	Grupos de Pesquisa	Instituição/Líder	Área	Ano de Formação	(conclusão) Linhas de Pesquisa
4	Mídias, Tecnologias e História	Universidade Federal do Tocantins - UFT/ George Leonardo Seabra Coelho	Ciências Humanas; História	2020	Ensino de História, Mídias e Gamificação; Lúdico, mídias digitais e educação histórica; Tecnologias Digitais e Pesquisa em História; Tecnologias digitais, Mídias e Sociedade.
5	HIS.COM: Pesquisas em História Contemporânea, Comunicação e Tecnologias	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul- UEMS/Aline Vanessa Locastre	História	2022	Comunicação, espaço público e política; Ensino de História e Tecnologias Digitais; História Contemporânea e História dos EUA
6	Laboratório de Ensino de História e Tecnologias Digitais- LEHDI	Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT/Osvaldo Rodrigues Júnior	História	2022	Ensino de História e materiais didáticos; Ensino de História e os usos públicos do passado; Ensino de História e tecnologias digitais

Fonte: CNPq - Diretório de Grupos de Pesquisa, janeiro de 2023 (organizado pelo autor).

Ao analisar esse espaço de produção e sua representatividade para a área do Ensino de História, os dados demonstram que todos os grupos listados compartilham a ideia da valorização da pesquisa. Outro fator em comum é a sinalização e preocupação, por meio de suas linhas de pesquisa, com essa realidade inovadora e disruptiva na área do ensino de História, buscando desenvolver pesquisas e estudos que contemplem as transformações digitais, a História e seu ensino.

Os dados apresentados na tabela demonstram ainda o recorte cronológico de formação dos grupos de pesquisa. Ao se observar a tabela, é possível constatar que os grupos foram criados entre os anos de 2014 e 2022, ou seja, ainda são recentes.

O fato de os grupos de pesquisa serem recentes indica uma tendência atual de maior interesse e investimento na temática por parte dos pesquisadores da área, isso pode ser um

reflexo também do crescimento da utilização das tecnologias digitais, metodologias ativas e recursos digitais no ensino de História, bem como da necessidade de se desenvolver pesquisas e estudos que possam orientar e aprimorar essa prática pedagógica no contexto educativo.

Além disso, a criação recente desses grupos pode indicar também uma abertura maior das instituições de ensino, básicas e superiores, para a discussão e fomento de pesquisas na área do ensino de História, metodologias ativas e tecnologias digitais.

Em relação às instituições e regiões que as pesquisas/estudos vêm sendo desenvolvidas, os grupos de pesquisas são de universidades federais, sendo um (01) deles da região Norte, um (01) da região Nordeste, dois (02) da região Centro-Oeste, (01) um da região Sudeste e (01) um da região Sul do país.

A partir da apresentação dos dados gerais dos Simpósios Nacionais de História da ANPUH e dos grupos de pesquisas identificados do Diretório Lattes/CNPq[58], é possível inferir que questões inerentes à sociedade em rede têm surgido como possibilidade de estudos dentro do campo historiográfico e na área do ensino de História.

As reflexões tecidas nos trabalhos apresentados em simpósios temáticos, minicursos, diálogos contemporâneos, painéis e grupos de trabalhos, com particular atenção ao ensino de História e sua relação com tudo que envolve a cibercultura, são importantes, atuais e necessárias. Isso porque o ensino da História não é imutável e, nas últimas décadas, tem se adaptado às mudanças impostas pela cultura digital.

É importante também ressaltar que as pesquisas desenvolvidas por meio de grupos estabelecidos e cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) podem fortalecer o campo de discussões referente à área de conhecimento e/ou linhas de pesquisas envolvendo o ensino de História e o uso de metodologias ativas e tecnologias educativas digitais. Pois, é em meio às discussões realizadas, a partir da prática docente escolar e teorizações apreendidas nos espaços acadêmicos, que são criadas estratégias metodológicas, sistematização e divulgação das pesquisas científicas.

Ao realizar um balanço geral das produções aqui apresentadas e catalogadas, compreendo que estas dialogam entre si e estabelecem pontes com o Ensino de História, embora

[58] Ao analisar os estudos com *WebQuest's* e o ensino de História nos eventos da ANPUH, e ao cruzarmos os dados com o Diretório de Grupos de Pesquisas no Brasil do CNPq, é possível constatar que a consolidação dos estudos por meio dos grupos de pesquisa sobre a referida metodologia para estudá-la com a profundidade necessária, ainda não existe. Embora, nas últimas duas décadas, além dos trabalhos aqui já apresentados, algumas outras experiências e estudos mais consistentes desenvolvidos em cursos de pós-graduações tenham sido realizados, como os trabalhos de: Anita Correia Lima de Almeida e Keila Grinberg (2009); André Hahn e Adaiane Giovanni (2015); Adaiane Giovanni (2016); André Hahn (2016), Antonio Guanacuy Almeida Moura (2018); e Éder Nascimento (2018).

as discussões e pesquisas/estudos em meio às distintas realidades culturais, tensões e interesses necessitem de maiores problematizações e espaço dentro do campo historiográfico.

Desta forma, é possível melhorar a compreensão dos desafios epistemológicos e metodológicos ao se ensinar, aprender e produzir conhecimento histórico na cibercultura e por meio do ciberespaço.

1.4.2 O ofício do historiador: Historiografia entre "conexões" e "nós" digitais

Os debates epistemológicos e metodológicos que permitem aos historiadores captarem as ações humanas no tempo variaram bastante. Como consequência, a História se descompartimentou, ao mesmo tempo em que estabeleceu novos diálogos com outras disciplinas. Se os historiadores não abandonaram o seu campo, passaram a problematizar novos objetos e a expandir o uso e a concepção das fontes históricas.

Assim, a renovação historiográfica[59] permitiu uma nova apreensão sobre as fontes e objetos históricos dentro de uma escala espaço-temporal em que se colocam os problemas a serem investigados e as mudanças na feitura da História.

A relação entre o digital e a História perpassa também pelas mudanças engendradas na modificação e produção do conhecimento historiográfico[60]. O acelerado desenvolvimento tecnológico na área da comunicação e da informação tem suscitado, entre grupos de historiadores, estudos sobre a relação entre historiografia e os recursos tecnológicos digitais, tornando o presente vivido em reflexão histórica.

Desta feita, é necessário desemaranhar as meadas cronológicas deste tempo marcado pelos recursos tecnológicos digitais. Em um artigo publicado no *Le Nouvel Observateur*, na década de 1960, Emmanuel Le Roy Ladurie, afirmava que: "O historiador do futuro será

[59] A base epistemológica da História passou por profundas transformações a partir de 1929, com a fundação, na França, da revista dos *Annales*. Com ela surge uma nova geração de historiadores que passam a repensar alguns conceitos importantes, como — o tempo, as fontes e os objetos históricos — contribuindo desta maneira para uma renovação gradativa ao longo do século XX do campo historiográfico. Nessa perspectiva, os *Annales* estimularam a interdisciplinaridade, a incorporação de novos objetos e a expansão do uso e concepção dos tipos de fontes históricas, além de fornecer novas visões aos estudos históricos.

[60] Apesar do uso dos recursos tecnológicos digitais, a História continua baseada em fontes, métodos e na avaliação entre os pares, bases para a produção do conhecimento histórico. No entanto, é necessário compreender que as tecnologias digitais podem provocar mudanças significativas na prática dos historiadores na contemporaneidade, mas sem romper com os pilares que sustentam a disciplina, conforme esclarece Anita Lucchesi (2014, p. 52): "nem as tecnologias, nem a história digital opera uma ruptura radical com estas bases, antes acrescentando nova mobília e ferramentas à oficina da história, mas os fundamentos da disciplina continuam os mesmos".

programador ou não será historiador"[61]. Algumas décadas depois, as provocações do historiador francês nos conduzem a pensar quais os reflexos da inserção das tecnologias digitais na *práxis* dos historiadores e na produção historiográfica em era digital.

Cabe pontuar que o uso de recursos tecnológicos, como computadores e a internet, não é novidade nos espaços acadêmicos e tem contribuído para a produção do conhecimento historiográfico. No entanto, a dimensão digital nos últimos decênios do presente século não diz respeito, no campo da História, apenas à quantificação dos dados, mas também aos novos pacotes de recursos que orientam a produção, o ensino, a metodologia e a divulgação da História, conforme aponta Roger Chartier.

> Outra questão do nosso presente, menos aguda há dez anos, é a das mutações que impõem à história o ingresso na era da textualidade eletrônica. O problema já não é o que, classicamente, vinculava os desenvolvimentos da história séria e quantitativa com o recurso ao computador para o processamento e grandes quantidades de dados homogêneos, repetidos e informatizados. Agora se trata de novas modalidades de construção, publicação e recepção dos discursos históricos (Chartier, 2009, p.59).

De fato, as transformações provocadas pelo uso dos computadores, da internet e dos avanços tecnológicos digitais colocam os trabalhadores de Clio e a produção historiográfica no centro das discussões de tudo que envolve a cibercultura.

Diante de tal realidade, cabe, pois, situar a discussão sobre a relação entre o campo historiográfico brasileiro, as tecnologias e os recursos digitais. Para tal, inicialmente, é preciso compreender que essa tendência historiográfica no Brasil ainda não está totalmente consolidada, embora as reflexões sobre tecnologias digitais e a relação com a História venham ocupando, mesmo que de forma tímida, diferentes espaços de divulgação e discussão, como revistas, livros, teses, dissertações, anais e simpósios destinados à divulgação da produção historiográfica brasileira.

Esses espaços de divulgação também têm se tornado objeto de discussões historiográficas, a exemplo da Revista Brasileira de História - RBH, vinculada à ANPUH e uma das revistas objeto de estudo da tese de doutorado de Wagner Geminiano, defendida no ano de 2018. Por meio desses espaços, é possível fazer uma radiografia da História da historiografia,

---

[61] Embora a observação de Emmanuel Ladurie estivesse restrita ao campo da história quantitativa, não podemos deixar de pensar o quanto os computadores e os recursos tecnológicos digitais modificaram a prática dos historiadores, sem qualquer fetiche sobre estes, pois mesmo os historiadores que não são praticantes de uma "história digital" realizam a "história por meios digitais". Serge Noiret (2015, p. 29-30) esclarece que a "história por meios digitais" é aquela na qual os historiadores fazem uso dos computadores e das diversas ferramentas digitais nas suas pesquisas historiográficas e é diferente de uma "história digital" que requer modificação quanto aos métodos de pesquisa e a problematização das fontes digitais.

do lugar social dessas produções, de quem produz, das disputas políticas, institucionais e intelectuais, e de quais caminhos a historiografia brasileira tem trilhado.

Na esteira das observações de Wagner Geminiano (2018) e dada a importância da referida revista para o campo histórico do país, embora não seja o principal lócus da nossa investigação, ao analisar os dossiês desse espaço de produção foi possível encontrar três artigos sobre o tema em questão, pouco se considerarmos o tempo de publicação da revista e seus números.

No ano de 2017, no volume 37, nº 74, o historiador Jurandir Malerba publicou Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital, em que discutiu a quebra da autoridade do historiador acadêmico sobre a produção do conhecimento histórico no contexto de difusão das mídias digitais e da difusão exponencial da História possibilitada pela internet. Trata-se da primeira discussão dentro da revista sobre História Pública, campo que mantém um diálogo fértil com a História Digital.

Em 2019, no volume 39, nº 80, intitulado "Informação e História", o artigo das historiadoras Juliana Sayuri Ogassawara e Viviane Trindade Borges, O historiador e a mídia: diálogos e disputas na arena da história pública, abordou o papel público que os historiadores têm e devem ocupar, de modo que outros não venham a fazê-lo em seu lugar, e suas relações com a mídia. As autoras apontam ainda que os historiadores têm um papel importante na construção da memória e na formação da opinião pública, e, portanto, devem estar presentes e atuantes no espaço público, ultrapassando os muros institucionais da universidade.

Por fim, no ano de 2020, foi publicado no volume 40, nº 85, o artigo, 'Negociando autoridades, construindo saberes: a historiografia digital e colaborativa no projeto Teoria da História na Wikipédia', de Flávia Florentino Varella e Rodrigo Bragio Bonaldo. A partir da experiência do projeto de extensão Teoria da História na Wikipédia, os autores exploraram o fenômeno da escrita da História nesta plataforma digital, investigando como as relações de autoridade relacionadas à produção de conteúdo histórico são estabelecidas e mantidas na plataforma.

Esse espelho de uma das principais revistas de circulação do saber historiográfico brasileiro demonstra que a espacialização do saber histórico digital, a hierarquização dos lugares e espaços que as produções voltadas ao digital ocupam e a constituição de uma historiografia digital ainda se encontram em fase inicial de construção no país. Isso demanda maiores abordagens teóricas, metodológicas e críticas sobre o tema nos círculos acadêmicos.

A partir dessas observações, cabe pontuar que a abertura desse debate no campo historiográfico brasileiro remonta às primeiras experiências com o uso de recursos informacionais.

Entre a década de 1960 e o início dos anos 2000 não temos uma produção mais aprofundada no campo historiográfico brasileiro ligada ao digital, aos usos dos computadores, metodologias ativas de aprendizagem, novas tecnologias da informação ou da internet, apenas ensaios, trabalhos, experiências e uma literatura[62] ainda pouco especializada sobre as mudanças impregnadas pelo uso dos recursos tecnológicos. Embora não fosse uma produção totalmente especializada, as discussões suscitadas por esses historiadores e historiadoras abriram espaço para posteriores aprofundamentos dos debates historiográficos, em diferentes espaços, sobre essa "nova" realidade envolvendo o *savoir-faire* dos historiadores brasileiros.

Nas duas últimas décadas, os trabalhos gradativamente começaram a aparecer, foram monografias, artigos, comunicações, teses e dissertações voltadas para o digital, seus recursos, usos metodológicos e aplicações no campo historiográfico nacional.

Os trabalhos publicados nas páginas dos simpósios nacionais de História da ANPUH[63], espaço destinado a divulgação de temas de pesquisa, fontes, metodologias e debates teóricos, nos apresentam alguns dos *personas* acadêmicos[64] da era digital que tem produzido uma

---

[62] As historiadoras Altiva Pillati e Cecília Maria Westphalen, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no final da década de 1960 e início dos anos 1970, realizaram importante discussão sobre o emprego da computação eletrônica em projetos de pesquisa histórica no país, utilizando os serviços do computador IBM 1130 e do plotter 1627 do Centro de Computação Eletrônica da Universidade. O trabalho rendeu a publicação de uma comunicação em 1972, posteriormente publicada na Revista de História da Universidade de São Paulo (USP), na qual as autoras destacam as vantagens do uso de computadores para fins de estudo e análise histórica. Cabe destacar que a historiadora Cecília Maria Westphalen, entre 1961 e 1977, esteve ligada à diretoria da ANPUH e manteve fortes enlaces acadêmicos com os professores da Universidade de São Paulo (USP), espaço importante para produção historiográfica nacional. Nos anos seguintes, outros historiadores se debruçaram sobre a temática. Em 1979, Ciro Flamarion Cardoso e Héctor Pérez Brignoli, na obra "os métodos da História", dedicaram um capítulo em defesa do uso da computação em História. Essa relação entre os recursos informacionais e os historiadores aparece novamente na obra "Domínios da História", organizada pelos historiadores Ronaldo Vainfas e Ciro Flamarion Cardoso em 1997. A obra traz o capítulo "História e informática: o uso do computador" escrito pelo historiador Luciano Raposo de Almeida Figueiredo que discutiu a aproximação entre os historiadores e o uso de computadores. O segundo volume da obra, lançado no ano de 2012 sob o título "Novos Domínios da História", traz um único capítulo dedicado à relação entre a História e a informática, escrito pela historiadora Célia Cristina da Silva Tavares. Diferente do que foi problematizado na primeira obra—apenas o uso do computador — a autora refletiu sobre a maneira como os recursos informacionais interferem na produção e divulgação do conhecimento histórico.

[63] Além do site - www.anpuh.org- para divulgação dos eventos nacionais, seleções, revistas e notícias, a ANPUH tem direcionado suas publicações para redes sociais online (Instagram, Facebook e Twitter). Tal direcionamento nos permite inferir que a ANPUH reconhece esses espaços como lugares de construção de sentidos da história, lutas políticas de classes sociais e de maior divulgação pública da História, ao mesmo tempo em que demonstra aos historiadores ser possível se conectar, promover reflexões históricas na web, interagir e promover aprendizado na e por meio da cibercultura, ou seja, "pensar.com".

[64] O conceito de *persona acadêmica,* segundo João Rodolfo Munhoz Ohara (2017, p.24), se refere a um conjunto de características em relação às quais um indivíduo pode ser reconhecido como acadêmico. Wagner Geminiano

historiografia que mantém intersecções com o campo das tecnologias e os recursos informacionais digitais**.**

Vencidas as desconfianças e resistências iniciais quanto ao uso dos computadores entre os historiadores, o foco das discussões muda. Ao analisar os debates suscitados por meio dos trabalhos publicados, entre os anos de 2001 e 2009 (ver tabela 6 do apêndice III), no principal evento nacional dos historiadores foi possível constatar que as preocupações dos historiadores[65] estavam voltadas inicialmente para a digitalização e organização de acervos no espaço digital, a internet como espaço de recuperação da memória, as implicações sócio-políticas, pedagógicas, curriculares e metodológicas das chamadas "novas" tecnologias da informação e comunicação e suas aplicações à História como campo disciplinar e ao seu ensino.

Tais debates promoveram no campo historiográfico brasileiro nas primeiras décadas dos anos 2000 o desenvolvimento de projetos interdisciplinares[66] e a aproximação entre historiadores de diversos lugares do Brasil, interessados em investigar não apenas os procedimentos do fazer histórico por meio informacionais, mas também as possíveis configurações de uma historiografia digital, conforme é observado no trabalho *Notas sobre a escrita da História em suporte digital*, da historiadora Camila Guimarães Dantas (2009). A autora ponderava ser necessário aos historiadores investigar as intersecções entre as tecnologias informacionais e o ofício do historiador.

Entre os trabalhos foi possível observar a recorrência da problematização sobre o uso das tecnologias informacionais, o tema foi tratado sob diversas perspectivas e abordado no escopo dos trabalhos por variadas nomenclaturas: "Novas tecnologias da informação e

---

(2018, p.21), aplicou o conceito na sua tese de doutorado aos historiadores acadêmicos, os profissionais forjados nas cadeiras das pós-graduações. Tomando emprestado o conceito de Ohara (2017) e ampliando sua aplicação nesta tese, agenciamos o conceito de *persona acadêmica* para nos referir aos historiadores acadêmicos, não só das pós-graduações, mas a todos os acadêmicos (graduados, pós-graduandos e graduandos) que produziram e tem produzido trabalhos historiográficos sobre a perspectiva do digital e foram localizados no SNHs da ANPUH.

[65] Os historiadores/pesquisadores listados nos trabalhos catalogados e selecionados nos SNHs são: Paulo Afonso Zarth (2001); Calistrata Bezerra de Souza (2003); Eilza Nadia dos Santos Bandeira (2003); Irene Quaresma Azevedo Viana (2005); Kathia Marise Borges Sales Aquino (2005); Luiz Gustavo Santos da Silva (2005); Robson Godinho de Souza (2005); Ubiratan Rocha (2005); Eucidio Pimenta Arruda (2007), Lana Mara de Castro Siman (2007), Anderson Feliciano Venâncio(2009); Vanessa Neri Rodrigues (2009); Iandra Pavanati (2009); Mary Jones Ferreira de Moura (2009); Camila Guimarães Dantas (2009); Dilton Cândido Santos Maynard (2009).

[66] O trabalho de Robson Godinho de Souza — Tecnologias digitais: sistemas de veiculação sistematizados sobre as minas gerais no período colonial — apresentado no SNH do ano de 2005, integrou as pesquisas desenvolvidas no projeto "Os caminhos esquecidos: desvendando o patrimônio cultural dos antigos arraiais da Comarca de Vila Rica", com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais-FAPEMIG. Coordenado pelos professores João Pinto Furtado do Departamento de História/FAFICH/UFMG e Fernanda Borges de Moraes do Departamento de Urbanismo/Escola de Arquitetura/UFMG. O projeto teve um caráter interdisciplinar e contou também com a participação de bolsistas de iniciação científica dos dois cursos, o trabalho teve início em dezembro de 2004 e foi encerrado no ano de 2006.

comunicação", "Novas tecnologias", "NTDIC's", "TIC's" e "TDIC's". Faço abaixo a apresentação dessas problematizações suscitadas pelos pesquisadores.

Calistrata Souza e Eilza Bandeira (2003) abordaram o uso das "novas tecnologias" educativas para o ensino de História na educação à distância. O objetivo do trabalho consistiu em analisar o cenário de mudanças impetradas no campo educacional por meio do ensino a distância a partir da inserção das novas tecnologias, tendo o Telecurso 2000 como objeto para pensar a relação das tecnologias educacionais, a formação dos educadores e o ensino de História.

Já no trabalho de Irene Viana (2005), o foco recaiu sobre a práxis docente de professores, inserção e aplicação das TICs no ensino de História em escolas públicas municipais da cidade de Dourados-MS. A autora ressaltava a importância da capacitação de docentes para uso dos recursos tecnológicos e sugere que o professor ao utilizar as TICs no ensino de História o faça por meio do desenvolvimento de projetos de aprendizagem interdisciplinar.

Kathia Aquino e Luiz Gustavo Santos da Silva (2005) abordaram o uso pedagógico das "novas tecnologias da informação e comunicação", avaliando se a formação básica de um grupo de egressos dos cursos de História do Campus V/UNEB os habilitou para o uso das TDICs na sua prática docente. Os pesquisadores defenderam o uso dos recursos informacionais, mas alertaram que estes devem ser utilizados de maneira crítica e não apenas por sua materialidade.

O trabalho de Raimundo Ribeiro (2005, p.1) defendeu que as "As tecnologias não existem num vazio e não são neutras". Para o autor as tecnologias da informação e comunicação possibilitam novas formas de gerar e transmitir conhecimentos o que pode redefinir o tempo, o espaço e a memória.

Conscientes da importância e do espaço que as tecnologias digitais da informação e comunicação vinham ganhando no cenário educativo, os autores apontaram nos seus trabalhos a necessidade dos docentes se capacitarem para utilizar as TDICs. Dada minha prática docente em sala de aula, compreendo que a ausência do fator 'formação docente' pode gerar um descompasso entre o ritmo com que as TDICs avançam e sua aplicação no ensino da História.

Nesse sentido, o desenvolvimento de competências tecnológicas digitais/letramento informacional[67] pode possibilitar aos docentes darem sentido à aprendizagem histórica na cibercultura.

[67]A competência tecnológica digital faz parte do tripé — Formação Docente, Competência tecnológica digital e Digital Literacy —, que sustenta o conceito "pensar.com". Essa competência se refere ao desenvolvimento de noções básicas de usabilidade de recursos informacionais, metodologias ativas e tecnologias educativas digitais para aplicação no ensino, aqui em especial, o Ensino de História. Ou seja, é a apropriação de saberes tecnológicos e digitais para aplicação na escrita, pesquisa e no ensino de História.

Vanessa Neri Rodrigues[68] (2009) expressou por meio da sua pesquisa a preocupação com questões concernentes à forma como a produção, a circulação e a recepção da pesquisa sobre História sofreram modificações com os novos recursos informacionais e a internet. O trabalho é fruto do desenvolvimento de pesquisas desenvolvidas pelo grupo PET de História da Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP, a iniciativa proporcionou a criação de um guia de fontes *online*, retirados de arquivos digitalizados e disponíveis na internet, para aproximação da produção historiográfica das tecnologias da informação e comunicação.

Em consonância com essas discussões, Iandra Pavanati (2009) propôs analisar o papel das Tecnologias de Comunicação Digital (TCD) no contexto das Tecnologias de Informação e Comunicação. A autora sugere uma análise dos limites e possibilidades da inserção dessas tecnologias no ambiente escolar, especialmente em relação ao ensino de História. Além disso, destaca a importância de repensar a incorporação das TDICs na prática docente, indo além do seu uso meramente técnico e tecnológico.

O posicionamento da autora contribui para romper com a ideia determinista da tecnologia, ideia que poderia deslocar os docentes para a margem do processo educativo e centrar o foco apenas nos recursos tecnológicos digitais. Como já referenciado no início do capítulo é necessário refletir criticamente e mudar o pensamento, metanoia[69].

Em seu trabalho, a pesquisadora Mary Jones Ferreira de Moura (2009) abordou a relação entre o ensino de história e as novas tecnologias, com ênfase nas concepções pedagógicas, metodológicas e na formação acadêmica dos docentes para a utilização e aplicação dos recursos informacionais nas aulas de História.

Diante do exposto, é perceptível que os debates entre os autores citados sobre os usos, as contribuições didático-metodológicos e a mediação do mundo “real” para o virtual, objeto importante para operação historiográfica no novo século, proporcionada pelas tecnologias digitais da informação e comunicação mobilizaram as atenções desses pesquisadores que passaram a repensar e refletir sobre os modos do fazer historiográfico na academia, nas escolas e no espaço público digital.

---

[68]O trabalho da pesquisadora foi orientado pelo professor Doutor Luís Filipe Silvério Lima, da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. O trabalho é fruto do projeto "História e TICs: guia de fontes online e usos possíveis da internet para o ofício do historiador", que investigou as relações entre Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a pesquisa histórica, tendo como meta construir e disponibilizar uma base de dados online com os acervos e fontes disponíveis na internet para a pesquisa em História do Brasil/Portugal e/ou em língua portuguesa. O projeto foi desenvolvido no período de 2009 a 2012. Para saber mais sobre o projeto e demais projetos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa, basta acessar o link: https://pethistoriaunifesp.wordpress.com/projetos-concluidos/projeto-historia-e-tics-guia-de-fontes-on-line-e-possiveis-usos-da-internet-para-o-oficio-do-historiador/ .

[69] Ver a nota nº4 do início do capítulo.

Por fim, Dilton Cândido Santos Maynard (2009) analisou as conexões entre o ensino de História, a internet e o uso desse espaço para promoção de supostos revisionismos históricos por grupos de extrema-direita. A discussão suscitada pelo autor é um alerta e, ao mesmo tempo, uma provocação aos historiadores para refletirem sobre os desafios impostos pelo uso, difusão e acesso a uma grande quantidade de informações[70] presentes na cibercultura, utilizadas tanto para o aprendizado quanto para o ensino da História.

Eis que, com o avançar do século, as reflexões e fazeres históricos e historiográficos na era digital começam a ressoar no campo historiográfico brasileiro. E é desse *lócus* privilegiado de discussão e divulgação científica, a academia e os Simpósios Nacionais da ANPUH, que emergem as "conexões" e os "nós" necessários à constituição e configuração, conforme destaca D'Assunção Barros (2022, p.63), de uma "historiografia dos novos tempos", uma historiografia que se entrelaça com as demandas da atualidade, marcada pelo uso de recursos tecnológicos digitais.

Entre 2011 e 2021, as discussões historiográficas sobre o universo do digital avançam e diversos historiadores[71] começam a suscitar novas problematizações envolvendo os usos de metodologias ativas, recursos tecnológicos digitais, mídias digitais, a História Pública Digital, o uso pedagógico da TDICs aplicados à História e ao seu ensino.

---

[70] Um dos desafios da sociedade digital é lidar com a grande quantidade de informações e desinformações veiculadas na internet, espaço onde são utilizadas diversas estratégias para persuadir e mobilizar os públicos por meios digitais. Tal realidade precisa ser encarada também pelos historiadores, tendo em vista os revisionismos da história sem qualquer fundamentação encontrados no ciberespaço.

[71] Hélio Camilo Rosa(2011); Iandra Pavanati (2011,2013); Aracele Lima Torres (2011); Leandro Coelho de Aguiar (2011); Michelle Mattar Pereira de Oliveira Tavares (2011); Bianca Luiza Silva(2011); Janete Flor de Maio (2011); Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira (2011); Adriana Carvalho Koyama (2011); Anita Lucchesi (2013);Murilo Jose de Resende (2013); Rosana Andréa Cipriani Giarola (2013); Ubiratan Rocha (2013);Marcella Albaine Farias da Costa (2013, 2017); Maria Perpétua Baptista Domingues (2013);Jackes Alves de Oliveira (2013); Joseane Oliveira Sena (2013); José Emerson Máximo de Carvalho (2013); Cinthia Cristina de Oliveira Martins (2013); Cláudia Senra Caramez (2015); Marcelo Souza Oliveira (2015); Sônia Maria de Meneses Silva (2015); Marcus Vinicius Monteiro Peres (2015); Susane Rodrigues de Oliveira (2015); Conceição aparecida Cabrini (2015); Suellen de Souza Lemonje (2015); Paulo Vinicius Silva de Santana (2015); Rui Campos Dias (2017);André Gustavo Barbosa da Paz Mendes (2017); Alex Alvarez Silva (2017); Edevamilton de Lima Oliveira (2017);Alexandre Augusto de Oliveira (2017); Alessandra Michelle Alvares Andrade (2017);Carmem Zeli de Vargas Gil (2017); Clebson Carlos de Oliveira (2017); Sara Menezes Felizardo (2017);Braz Batista Vas (2017); Artur Duarte Peixoto (2017); Danilo Nogueira de Medeiros (2019);João Carlos Escosteguy Filho (2019); Hugo Emmanuel da Silva (2019); Marcelo Sussumu Yanachi Yoshida (2019); William Fonseca Freire (2019); Alex Alvarez Silva (2019);Paulo Henrique Penna de Oliveira (2019); Adilson Nobre do Nascimento (2019); Hernâni Robinson da Luz Oliveira (2019); Daniela Martins de Menezes Moraes (2019); Ana Paula Tavares Teixeira (2019); Renato Drummond Tapioca Neto (2019); Diego Knack (2019); Paulo César Gomes (2019); Denise Frigo (2019); Jailma Nunes Viana de Oliveira (2021); Aryana Lima Costa (2021); José Willians Simplício da Silva (2021); Leandro de Castro Tavares (2021); Marysther Oliveira do Nascimento (2021); Claudia Monteiro (2021); Cristiano Antônio Brugger (2021); Rafael de Jesus Souza (2021); Osvaldo Rodrigues Junior (2021); Karina Oliveira Brito(2021); Marcelo Souza Oliveira (2021); Ricardo Sequeira Bechelli (2021); Rosemary Alves de Melo (2021); Graça Viviane Pereira Santos Pereira (2021); Rodrigo Cardoso Soares de Araujo (2021); Lucas Victor Silva (2021); Paulo Henrique Penna de Oliveira (2021); Tales Boff Sausen (2021); Luisa Tombini Wittmann (2021); Vera Lúcia Guedes Barbosa (2021).

O trabalho de Hélio Camilo Rosa (2011) trouxe para o centro das discussões um debate ainda recorrente entre educadores das escolas brasileiras: a circulação de produtos audiovisuais — Vídeos, músicas, jogos e outros arquivos — vinculados ao uso constante de equipamentos eletroeletrônicos móveis, a exemplo do celular. A questão que o pesquisador levantou ainda durante o seu mestrado em História[72] nos mostra como a sociedade e os jovens estavam em um processo de adaptação a cultura da Era digital.

Tal reflexão ainda se faz necessária e a escola e os professores devem estar atentos a essas mudanças, sem serem inflexíveis quanto ao uso de celulares e dispositivos eletrônicos móveis em sala. Pois, quando utilizados com intencionalidade pedagógica, podem ser grandes aliados na aprendizagem histórica.

Os trabalhos de Iandra Pavanati (2011) sobre o uso pedagógico das tecnologias de comunicação digital e a inserção destas no ensino de História; de Marcella Albaine Farias da Costa (2013) sobre a interface entre a escola, o ensino de História na educação básica e as novas tecnologias da informação e da comunicação (NTICs); e de Braz Batista Vas (2017) acerca do crescimento exponencial das mídias digitais e os desafios colocados ao ensino de História a partir de suas experiências de orientação de trabalhos no ProfHistória - UFT, exemplificam e denotam as preocupações ainda recorrentes[73]entre os historiadores sobre os usos das tecnologias digitais no ofício do historiador.

Ao longo da década que se segue muitos historiadores vão se debruçar sobre tal temática, o que evidencia as mudanças nas relações entre as novas gerações de historiadores, as condições socioculturais para produção do saber historiográfico e as formas de tratamento e elaboração do passado histórico.

Esse tempo atravessado pelos meios digitais, a virtualidade e a não linearidade dos textos apresentados e encontrados em sítios da *web*, a internet, continua a despertar o interesse dos historiadores. Os trabalhos de Aracele Lima Torres (2011), Janete Flor de Maio Fonseca (2011), Adriana Carvalho Koyama (2011), Anita Lucchesi (2013), Murilo José de Resende (2013), Jackes Alves de Oliveira (2013), Iandra Pavanati (2013), Conceição Aparecida Cabrini (2015), Clebson Carlos de Oliveira (2017), João Carlos Escosteguy Filho (2019), William Fonseca Freire (2019) e Rafael de Jesus Souza (2021) figuram entre os trabalhos dos SNHs

---

[72] Hélio Camilo Rosa fez o mestrado em História na Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC, tendo desenvolvido a pesquisa intitulada "Cultura jovem, espaço escolar e circuitos urbanos na cidade de Palhoça - 2000-2008".

[73] O apêndice traz a descrição das discussões suscitadas nos trabalhos de cada pesquisador catalogado nos SNHs da ANPUH entre 2011 e 2021, portanto, será apresentado e discutido em blocos temáticos apenas o tema central do trabalho dos pesquisadores.

(2011-2021) que abordaram os diálogos, as relações pedagógicas, experiências de leitura, divulgação, escrita e articulações da História, o ensino e a internet.

Esses trabalhos demonstram que a busca por compreensão do presente, mediado pelas tecnologias digitais, e a tentativa de produzir sentido a partir desse espaço específico, a internet, abrem caminhos para a ampliação das pesquisas históricas envolvendo a *web* e o seu potencial, especialmente como fonte primária. Esse fato não deve ser negligenciado pelos historiadores, pois estamos diante da consolidação de uma nova cultura, a cibercultura, mediada pelo uso dos recursos tecnológicos e digitais.

À semelhança da década anterior, a discussão sobre a internet e seus usos no campo histórico também provocou inquietações nos historiadores e abriu espaço para outras abordagens e questionamentos.

E é a partir dessas inquietações que surge o trabalho de Michelle Mattar Pereira de Oliveira Tavares e Bianca Luiza Silva (2011). As historiadoras estavam preocupadas com os usos da internet para a aprendizagem histórica dos alunos, sem que estes ficassem prejudicados com o volume de informações dispostas na "rede". Buscando respostas a essa problemática, vislumbraram no uso das *WebQuests* uma saída metodológica possível para a aprendizagem dos discentes, tendo como base o uso das pesquisas realizadas na internet.

Na esteira dessa problemática, o historiador Marcus Vinicius Monteiro Peres[74] (2015) também fez uso da metodologia *WebQuest* para problematizar as diferentes apropriações que os discentes têm do conhecimento histórico a partir dos usos de recursos digitais, e quais os efeitos dessas no processo de ensino e aprendizagem da História.

Uma possibilidade de enfrentamento dessas questões apontada pelos autores e das questões pontuadas no trabalho de Dilton Cândido Maynard (2009) é ocupar e conectar a história a esse espaço — a internet — de forma crítica, contextualizada e ética em relação aos métodos da operação historiográfica.

Essa realidade, de lidar com as informações, desinformações e acesso a sítios eletrônicos não confiáveis no ciberespaço se estende também ao espaço escolar e à sala de aula, pois, com os avanços técnicos e tecnológicos os discentes têm buscado se conectar e estudar História via *web*; nesse sentido, adotar estratégias metodológicas, como o uso de *WebQuests*, para orientação, seleção e refino das informações encontradas na internet, pode possibilitar uma

[74] Importa ressaltar que o título do trabalho de Marcus Vinicius Monteiro Peres — "Estudo de caso da Webquest como ferramenta para o Ensino de História" — adote o termo “ferramenta”, é importante ressaltar que a *WebQuest* é uma metodologia. A distinção entre metodologia e ferramenta é conceitualmente significativa e não deve ser confundida, sobretudo em trabalhos que se propõem a discutir práticas pedagógicas voltadas ao ensino.

aprendizagem crítica, colaborativa e sem distorção das informações e do conhecimento histórico.

Nesse interstício temporal emerge também outras abordagens relacionadas a práticas pedagógicas, didáticas e aspectos metodológicos. Os trabalhos dos pesquisadores Marcelo Souza Oliveira (2015), Paulo Vinicius Silva de Santana (2015), Alex Alvarez Silva (2017), Alex Alvarez Silva (2019), Paulo Henrique Penna de Oliveira (2019), Graça Viviane Pereira Santos Pereira (2021), Rodrigo Cardoso Soares de Araujo (2021), Lucas Victor Silva (2021), Paulo Henrique Penna de Oliveira(2021), Tales Boff Sausen (2021) abordaram os usos de jogos eletrônicos digitais e a lógica da gamificação para ensinar História, ou seja, o uso de elementos do design de jogos em contextos não relacionados a jogos[75]. Os autores buscam nas suas discussões analisar as potencialidades, usos, aplicações e implicações para a construção do conhecimento histórico escolar.

Esses trabalhos mostram ser possível aliar diversão e aprendizado na promoção de engajamento dos discentes nas aulas de história, além de contribuir para reflexões sobre o trabalho pedagógico de docentes no espaço escolar.

As produções de Adilson Nobre do Nascimento (2019), José Willians Simplício da Silva (2021), Leandro de Castro Tavares (2021), Claudia Monteiro (2021), Cristiano Antônio Brugger Rodrigues (2021), Luisa Tombini Wittmann (2021) e Vera Lúcia Guedes Barbosa (2021) exploraram, sob perspectivas diferentes, as linhas de enquadramento e prática das abordagens ativas de aprendizagem aplicadas ao Ensino de História, a saber: a sala de Aula Invertida (*Flipped classroom e depois Flipped learning*), Ensino hibrido (*blended learning*), dentre outras.

As reflexões postas por esses pesquisadores são atuais, necessárias e importantes, principalmente quando consideramos as condições experenciadas no contexto da cibercultura, em que a atuação e os papeis de discentes e docentes tem se reconfigurado por intermédio das metodologias ativas de aprendizagem, o que implica pensar os espaços de aprendizagem como algo que envolve (engaja) os educandos em tarefas de pesquisas, reflexão, discussão, criação e partilha dos saberes construídos.

Por fim, no campo de debate dos pesquisadores surgem os trabalhos de Edevamilton de Lima Oliveira (2017), Alessandra Michelle Alvares Andrade (2017), Alessandra Michelle

[75] O conceito de gamificação é definido por Deterding *et al*. (2011, p.10) no original, em inglês: "*Gamification is the use of game design elements in non-game contexts*" (tradução minha). Segundo os autores, a gamificação corresponde à aplicação de elementos de jogos — mecânicas, regras, fases, design de jogo — em contextos que não são jogos, ou seja, diferente dos jogos. Na gamificação é aplicada as funcionalidades que conhecemos dos jogos.

Alvares Andrade (2017), Hernâni Robinson da Luz Oliveira (2019), Daniela Martins de Menezes Moraes (2019), Ana Paula Tavares Teixeira (2019), Renato Drummond Tapioca Neto (2019), Diego Knack (2019), Paulo César (2019), Denise Frigo (2019), Jailma Nunes Viana de Oliveira (2021), Aryana Lima Costa (2021), Marysther Oliveira do Nascimento (2021), Cristiano Antônio Brugger Rodrigues (2021), Osvaldo Rodrigues Junior (2021), Karina Oliveira Brito (2021), Marcelo Souza Oliveira (2021), Ricardo Sequeira Bechelli (2021) e Rosemary Alves de Melo (2021). As discussões propostas envolvem os usos de memes, currículo e as TDIC, a preservação do patrimônio cultural, acesso a fontes históricas online e a história pública no espaço digital.

Esses trabalhos expressam as mudanças nas formas de abordar a História, sua escrita, ensino e registro, antes analógica, agora digital e/ou digitalizada. Trata-se de um novo olhar em construção sobre as práticas do historiador na era digital, são novos procedimentos e perspectivas de abordagens que surgem e devem ser encaradas com seriedade e criticidade.

É importante destacar, que ao analisarmos o currículo lattes dos pesquisadores foi possível constatar que algumas produções são fruto de pesquisas realizadas em parceria com outras áreas do conhecimento e foram desenvolvidas sob a supervisão e orientação de historiadores. Outra constatação é que, embora alguns pesquisadores[76] não tenham formação na área de História, eles têm se dedicado a realizar pesquisas direcionadas à educação, ao ensino de História e sua relação com as tecnologias digitais.

Com base nos dados do Lattes dos historiadores, observei que um número expressivo de autores ainda mantém atualmente como tema de pesquisa e estudos as "novas" tecnologias da informação e comunicação, a internet, a construção do conhecimento histórico na cibercultura e no ciberespaço, tecnologias educacionais para o ensino de História, o uso de jogos eletrônicos para ensinar História, a produção de conteúdos digitais, cultura digital e produção de materiais didáticos, a História digital e as Humanidades digitais, Ensino de História e Educação digital, História pública e mídias digitais.

Outra questão, não menos importante, é como os lugares, os espaços de produção, pertencimento e identidades vão se constituindo por meio dessa historiografia alinhada à cibercultura, pois as discussões e produções apresentadas nasceram de reflexões inerentes ao chão da sala de aula, sendo “refinadas” nos programas de graduação e pós-graduação das

[76] Como exemplos, ressalto os trabalhos na área do ensino de História desenvolvidos pela professora Lana Mara de Castro Siman (2009), autora dos capítulos "Jogos digitais, juventude e as operações da cognição histórica" e "Os jogos digitais podem ensinar História?" presentes, respectivamente, nos livros Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas educativas e Ensino Fundamental: conteúdos, metodologias e práticas, organizados por Selva Guimarães Fonseca em 2009.

universidades públicas brasileiras. Isso torna esses lugares importantes espaços para se pensar questões inerentes à História, à profissionalização e consolidação do campo de pesquisas envolvendo a História e as tecnologias digitais.

A fim de não tornar as discussões demasiadamente extensas, as produções foram apresentadas de maneira resumida e são fruto de costuras possíveis a partir do meu olhar. Os trabalhos apontados são ricos e parte essencial para os estudos da História da historiografia brasileira e para compreensão da formação do campo histórico que trata da História digital no país.

Ao analisar as produções dos historiadores apresentados, se torna evidente que um elemento comum permeia todos os trabalhos: a preocupação em estudar as possibilidades e limites da relação entre a História e o universo que engloba o digital. Cada autor traz suas perspectivas, métodos e objetivos específicos, mas todos convergem para a compreensão de como as tecnologias digitais podem contribuir para a produção e difusão do conhecimento histórico.

A partir das suas pesquisas, é possível perceber que as tecnologias digitais são importantes para a análise e compreensão dos processos históricos, possibilitando novas formas de se pensar o ensino da História e a produção de conteúdos historiográficos.

A análise das produções dos historiadores apresentados ressalta a relevância de se aprofundar no estudo das relações entre História e tecnologia, considerando suas possibilidades para a produção de trabalhos pedagógicos, analíticos e práticos alinhados às demandas da contemporaneidade.

Nesse sentido, a produção de conteúdos digitais e o uso de novas metodologias de aprendizagem e recursos tecnológicos no ensino de História se mostram cada vez mais relevantes, visto que proporcionam um diálogo mais próximo com as novas gerações e uma maior interação entre docentes e discentes.

No entanto, como já ressaltado, é preciso ter em mente que o uso da tecnologia não deve ser visto como uma solução milagrosa para os problemas da educação, mas sim como um meio complementar que pode contribuir para a melhoria do ensino de História e para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

1.5 *Web* Currículo: caminhos para pensar.com a história dos sertões maranhenses

Nesta seção, retomaremos autores mencionados no item anterior, de modo a conectar suas perspectivas aos propósitos desta investigação. Essa interlocução visa construir um

arcabouço teórico e analítico capaz de sustentar a exploração da temática proposta, fornecendo novas perspectivas e entendimentos acerca do objeto de estudo.

À medida que diferentes recursos tecnológicos e as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) adentraram os espaços educativos, evidenciou-se que as TDICs não estão mais restritas a um determinado tempo e espaço. Essas tecnologias passaram a fazer parte do contexto cultural em que a escola está inserida, a cultura digital, permeando as práticas sociais e desempenhando um papel significativo na renovação das abordagens educativas no contexto escolar.

O uso do digital e seus recursos têm transposto as paredes do laboratório de informática, estando cada vez mais presente no cotidiano das salas de aula, por meio, em grande medida, do uso dos dispositivos móveis conectados à internet. De acordo com Ubiratan Rocha (2013), o ensino da História, no ambiente escolar, tem se beneficiado das oportunidades proporcionadas pelos dispositivos digitais conectados à *Web*, já que os estudantes têm utilizado a internet como fonte de informações para suas pesquisas acadêmicas há algum tempo.

E essa aproximação do mundo virtual com o ambiente escolar tem proporcionado uma ampliação do acesso à informação, a metodologias e recursos digitais que permitem explorar diferentes práticas pedagógicas no ensino da História, estimulando o pensamento crítico e a construção ativa do conhecimento.

Trata-se de conhecimentos e práticas pedagógicas reinterpretadas em cada contexto histórico, expostos às novas dinâmicas socioculturais do mundo digital e que se refletem nas orientações curriculares, que tem buscado direcionar a forma como se ensina e aprende na cibercultura[77]. Dessa maneira, a escola e os professores vêm sendo instigados a buscar uma renovação na tarefa de ensinar, tendo em vista as transformações socioculturais intensificadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação.

Diante deste contexto, é importante ter em mente que as práticas sociais da cultura digital, envolvendo estudantes e professores, estão gradualmente modificando as abordagens pedagógicas em sala de aula à medida que elementos da cibercultura são incorporados ao currículo escolar[78].

---

[77] Vale ressaltar que a presente discussão sobre currículo está centrada exclusivamente na reflexão sobre a maneira de ensinar e aprender diante do cenário tecnológico digital, não abrangendo outros aspectos do currículo, como a definição de conteúdo, objetivos e avaliação, igualmente importantes na prática educacional.

[78] Compreendo que existem várias disputas, embates e definições do conceito de currículo. Contudo, é necessário ressaltar que no jogo político dessas definições, algumas perspectivas não necessariamente excluem outras. Destaco ainda que há divergências e conflitos entre o que Ivor Goodson (2001) estabelece como currículo formal ou prescrito, estabelecido pelo Estado, e o currículo real ou interativo, que corresponde à prática efetiva na sala de

Essas abordagens pedagógicas, aliadas às TDICs, permitem aos professores explorarem e acessar uma variedade de links, imagens digitais e/ou digitalizadas, vídeos, notícias de jornais, documentos e textos históricos, além de outros conteúdos que podem enriquecer a prática pedagógica e auxiliar na compreensão de conceitos ainda não completamente compreendidos pelos estudantes.

Ao promover a integração curricular às TDICs[79], é importante não apenas considerar os elementos da cibercultura e as suas propriedades, mas também refletir sobre as relações de ensino-aprendizagem no contexto da cultura digital, os materiais de apoio pedagógico utilizados nesse contexto, o planejamento docente e os motivos que levam ao uso das tecnologias digitais em sala de aula. Além disso, Elizabeth Almeida e Maria da Graça Moreira da Silva (2011) sugerem que os profissionais da educação, como professores, alunos, gestores e comunidade, realizem uma análise crítica do mundo digital de maneira a interpretá-lo.

A análise e reflexão crítica do mundo digital desempenha um papel fundamental para que se possa aproveitar ao máximo as potencialidades de uso das tecnologias digitais no campo educacional. Essa prática permite que os docentes desenvolvam a capacidade de avaliar criteriosamente os recursos tecnológicos digitais à sua disposição, considerando seus contextos educacionais, as limitações e potencialidades específicas relacionadas a esses recursos.

Ao compreender os propósitos educacionais subjacentes ao uso dessas tecnologias por meio da análise e reflexão crítica, os docentes podem utilizá-las de maneira que vá além de uma abordagem "tecnocêntrica, ou seja, focada na tecnologia em vez do aprendizado" (Sánchez, 2002, p. 3). Ao realizar essa análise, os docentes responsáveis pela disciplina de História podem promover a integração curricular das TDICs no ensino da História, proporcionando melhorias no ensino da disciplina e enriquecendo a experiência de aprendizado dos discentes no processo de construção do conhecimento histórico.

Em outras palavras, isso implica na mudança de concepção sobre as formas de se ensinar e aprender a História a partir do uso da linguagem e dos recursos digitais, que viabilizam a rápida proliferação de informações e permitem o acesso a um leque variado de dados dispostos

---

aula. No nosso estudo, concordamos com a perspectiva do professor Ivor Goodson (2001) e das professoras Maria Elizabeth B. de Almeida e Maria da Graça Moreira da Silva (2011), ao considerarmos o currículo como uma construção sociocultural que se desenvolve por meio de ações específicas em um determinado tempo, lugar e contexto, utilizando-se de instrumentos culturais presentes nas práticas sociais.

[79] A integração curricular apontada aqui é concebida como um processo que valoriza as possibilidades didáticas das TDICs em relação a objetivos e propósitos educacionais de uma determinada disciplina, o que difere da integração das TDICs ao currículo que tem as TDICs como foco principal. Nesse sentido, a integração curricular das TDICs trata da apropriação pedagógica e da avaliação das possibilidades didáticas de uso das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem, sendo a aprendizagem o centro do processo e não as TDICs (Sanchez, 2002; Almeida e Valente, 2012).

na *web*. Contudo, é importante salientar que o uso dos recursos digitais não substitui a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva dos professores, sendo fundamental orientar os alunos sobre como avaliar a confiabilidade das fontes, a compreensão dos contextos históricos e a interpretação dos dados disponíveis na internet.

Nesse sentido, a "nova mobília" (Lucchesi, 2014) que se acrescenta à oficina da História e ao seu currículo, gera novas demandas para os historiadores e professores da disciplina de História. Essa "nova mobília", representada pelas tecnologias digitais, expande as fronteiras da sala de aula e da pesquisa histórica, possibilitando a interação com diferentes formas de apresentação das narrativas históricas e do conhecimento historiográfico.

No entanto, é importante reconhecer que o ambiente virtual, materializado por meio da *web*, também apresenta desafios e riscos, exigindo dos historiadores bastante atenção ao lidar com os recursos tecnológicos digitais para que essa "nova mobília" seja integrada curricularmente de forma a contribuir para a construção do conhecimento histórico e superação de abordagens pedagógicas alicerçadas na simples transmissão de informações.

Nessa perspectiva, a integração curricular de elementos da cibercultura representa um campo de possibilidades "inovadoras" no ensino da disciplina de História, mas quais caminhos são possíveis para superar os desafios da integração curricular das TDICs na disciplina de História?

Para trilhar tais caminhos é necessário, inicialmente, reconhecer que o campo de estudo do currículo é um espaço que está relacionado às disputas e embates políticos, sendo, historicamente, influenciado por questões sociais que refletem relações de poder. Além disso, é fundamental entender que a estrutura do currículo não está isolada da prática social, mas sim profundamente conectada a ela e que o aprendizado dos alunos pode ser enriquecido por meio da integração curricular das TDICs à disciplina de História.

Sendo assim, em um contexto marcado pelos usos do digital e seus recursos, torna-se crucial compreender e considerar essa dimensão mediada pelas tecnologias digitais na análise e elaboração do currículo, pois, de acordo com Maria Elizabeth B. de Almeida e Maria da Graça Moreira da Silva (2011), o currículo que é experenciado na prática social, o currículo real, incorpora conteúdos, métodos, procedimentos, experiências prévias e atividades desenvolvidas entre docentes e discentes mediatizadas pelo uso das TDICs.

Outro aspecto relevante a ser considerado é a formação inicial e continuada de professores para o uso dos recursos tecnológicos digitais, que deve estar em sintonia com o trabalho pedagógico e com o currículo escolar, reconfigurado no contexto da prática

pedagógica, especialmente através das formas de apresentação e produção do conhecimento proporcionadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Cabe destacar que a integração das tecnologias digitais ao currículo precisa ser acompanhada pela compreensão de sua relevância no ambiente educacional. É uma questão que transcende a mera disponibilidade e habilidade no uso das tecnologias digitais e levanta diversas questões relacionadas à formação docente — mudança de hábitos, de posturas, de paradigmas — no contexto da cibercultura.

Assim, é necessário reavaliar as dinâmicas educacionais, especialmente aquelas relacionadas ao aprimoramento profissional dos professores, e fomentar a formação docente. Isso permitirá que eles acompanhem as mudanças, revisem e renovem seus próprios conhecimentos, e desenvolvam diferentes competências e habilidades que auxiliem na compreensão, leitura dos signos evanescentes do ciberespaço e interpretação de suas experiências mediadas pelo uso da linguagem digital.

Dito isto, importa-me pontuar que o/os caminho(s) para integração curricular das TDICs ao campo disciplinar da História se alinham ao que tenho defendido e definido como *pensar.com* a História, que se fundamenta em três pilares — formação docente, desenvolvimento de competências tecnológicas digitais e o letramento digital — e dialoga também com a ideia e os sentidos de currículo que balizam o conceito de *web* currículo[80].

A professora Elizabeth B. de Almeida (2010) explica que o *web* currículo se desenvolve por meio das tecnologias digitais, especialmente a internet. A autora salienta ainda que o *web* currículo não se limita a apenas disponibilizar materiais didáticos na rede, mas também envolve a incorporação das características do meio digital no desenvolvimento curricular, buscando integrar o documento prescrito e previsto com a intenção de proporcionar a aprendizagem de conhecimentos científicos, tendo em consideração a experiência prévia dos discentes.

É um convite para repensar as práticas pedagógicas, valorizar a participação ativa dos alunos e utilizar as tecnologias de forma a promover a interação, o trabalho colaborativo e o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizado e, sobretudo, integrar as tecnologias de forma contínua e sistemática às atividades em sala de aula, em vez de utilizá-las de maneira ocasional.

[80] O conceito foi concebido por pesquisadores da linha de pesquisa de "Novas Tecnologias na Educação", do programa de pós-graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e surgiu de discussões e análises sobre as práticas pedagógicas com o uso de tecnologias móveis incorporado a recursos da *web*, em especial, da *Web* 2.0.

A partir da apropriação do conceito de *web* currículo, a historiadora Marcella Albaine Farias da Costa (2015, p.39) aponta ser possível superar a visão tradicional da tecnologia digital como um simples recurso, ferramenta auxiliar ou facilitador de aprendizagem. Tal percepção torna possível uma compreensão mais ampla do uso das tecnologias digitais no contexto educacional, tanto na elaboração e implementação do currículo, quanto na abordagem dos conteúdos, no processo de ensino-aprendizagem, na construção, comunicação e compreensão do conhecimento histórico.

Essa simbiose semântica entre os termos "web" e "currículo" abre espaço para um diálogo fértil entre o currículo, metodologias, as tecnologias digitais, especialmente a internet, e suscita reflexões sobre questões atuais, tais como as demandas que se apresentam aos historiadores no tempo presente: comunicação, informação, leitura, aprendizagem, produção e divulgação pública do conhecimento histórico.

Por isso, é crucial refletir sobre as conexões possíveis entre a cultura digital, o currículo e o ensino da História, o que não deve ser feito apenas por pesquisadores do campo curricular, mas também pelos historiadores, com base nos elementos epistemológicos da História. Ao invés de tornar a História "ultrapassada", o ambiente digital altera a maneira como apreciamos, criamos e utilizamos as narrativas históricas.

Em concordância com a perspectiva da autora Marcella Albaine Farias da Costa (2015), compartilho da convicção de que o conceito de *web* currículo não deve ser exageradamente enaltecido como um mero fetiche tecnológico, que coloca as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) no epicentro de todas as reflexões e ações nesse processo.

O perigo está em tratar o digital como panaceia para todas as questões educacionais relacionadas ao ensino, ignorando as nuances, as particularidades e os contextos sociais e pedagógicos nos quais a educação está envolvida. Pois, a ênfase desmedida no digital e seus recursos pode nos distrair de questões políticas[81] e pedagógicas fundamentais para o ensino e a aprendizagem.

[81] O uso das tecnologias digitais no campo do ensino-aprendizagem possui algumas implicações políticas. Marcella Costa e Carmem Teresa Gabriel (2014) pontuam que na perspectiva política de uso das TDICs, uma das questões a serem pensadas entre os educadores é quais ‘sentidos' são mobilizados ao utilizar as tecnologias digitais no ensino e aprendizagem, aqui, em especial na área da História, pois a depender do sentido dado, este pode mobilizar e deslocar as fronteiras de como se aprende e ensina a História. Outra questão a ser pensada, conforme aponta Carmem Teresa Gabriel (2012), é a associação política-discursiva presente nos textos curriculares da área (propostas, livros didáticos, programas de ensino) produzidos nos últimos decênios e que envolvem o combate a um ensino identificado como " ‘tradicional’, de conotação negativa, associado à perspectiva positivista e contra a qual se articularam e ainda se articulam as demandas de inovação do ensino dessa disciplina" (Gabriel, 2012, p.197).

Portanto, se nos concentrarmos exclusivamente na dimensão tecnológica do *web* currículo, podemos inadvertidamente marginalizar aspectos essenciais do processo educacional, o que pode comprometer a qualidade e a abrangência da formação integral que buscamos proporcionar aos nossos alunos.

Cabe ressaltar, como advertem Aline Weber, Rosemary dos Santos e Edméa Santos (2012, p.72-73), que "não podemos pensar que somente os seres humanos protagonizam tudo, inclusive as próprias tecnologias, porque, sem essas tecnologias, não teríamos os fenômenos da cibercultura em emergência", ou seja, existe uma interdependência entre os seres humanos e as tecnologias que estão presentes na construção e evolução dos aspectos culturais e sociais relacionados ao ciberespaço.

Partindo dessa compreensão, percebo que o *web* currículo pode desempenhar um papel fundamental na incorporação e articulação pedagógica das TDICs na sala de aula, de maneira flexível, menos hierarquizada, centrada na aprendizagem e não nas tecnologias digitais. Além disso, a sua adoção tem o potencial de aproximar a realidade cultural vivenciada por professores e alunos fora da escola com os conhecimentos abordados nas disciplinas escolares.

Dessa forma, a integração curricular das TDICs ao campo disciplinar da História, promovida por um *web* currículo de História, possibilita, conforme Marcella Farias da Costa (2015, p. 43), pensar a abertura de novos espaços de experiência e horizontes de expectativas em uma lógica que rompe com a memorização e linearidade do pensamento histórico, a partir do uso metodológico das tecnologias digitais.

Essa ampliação de possibilidades promove mudanças significativas na aprendizagem, rompendo com as limitações espaço-temporais da aprendizagem histórica. Além disso, ajuda a superar abordagens que, muitas vezes, são apenas expositivas na sala de aula, oferecendo oportunidades para que os estudantes articulem os saberes em rede e estabeleçam conexões de modo a descortinar, conforme aponta Reinhart Koselleck (2006)[82], o "horizonte de expectativas" (Futuro) por meio do "espaço de experiência" (Passado), articulados no presente.

[82] Marcella Farias da Costa (2015), no contexto do Grupo de Estudos sobre Currículo de História e Ensino de História (GECCEH), invoca dois conceitos importantes do historiador Reinhart Koselleck, espaço de experiência" e "horizonte de expectativa", para explorar as potencialidades da tecnologia na educação histórica. Com base nesses conceitos, o historiador alemão argumenta que a experiência histórica é moldada pela interação entre o espaço de experiência (passado) e o horizonte de expectativa (futuro), delineando assim como os sujeitos históricos interpretam e agem no mundo. Ao se apropriar dessa ideia, Marcella Farias da Costa (2015) expande esse entendimento ao questionar como as tecnologias digitais e o conceito de *web* currículo podem alterar a tradicional linearidade temporal do pensamento histórico, a fim de possibilitar novas formas de interação entre o passado e futuro e, consequentemente, novas experiências e expectativas históricas. Ao fazer esses questionamentos, a autora propõe uma reconfiguração do ensino de História, em sintonia com as transformações tecnológicas e considerando os seus impactos na construção do conhecimento histórico.

Ubiratan Rocha (2013) ressalta a importância de incorporar elementos da cultura digital, como hipertextos e links, no ensino da História, pois ao incorporar tais elementos os discentes têm a oportunidade de acessar uma variedade de conteúdos que podem ser integrados ao currículo escolar. Para o autor, o docente aproveita melhor o tempo em sala de aula e pode focar no debate, permitindo que os discentes exercitem a oralidade, a defesa de argumentos e vivenciem didaticamente outras formas de aprender História.

Dessa maneira, novas relações com o saber histórico vão sendo tecidas em meio à textualidade eletrônica do espaço digital, mas cabe ressaltar que não basta saber acessar a "internet" ou utilizar os recursos tecnológicos digitais: é necessário o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam a leitura crítica, a análise e a interpretação das fontes encontradas na *web*.

Sendo assim, emerge dessa discussão uma categoria crucial no debate sobre o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação, ligada ao conceito de *web* currículo e base para se '*pensar.com'* a História dos sertões maranhense. É a ideia de letramento digital ou "letramento(s) digital(is)[83]", como postulado por Magda Soares (2002), que pode ser compreendido como um conjunto de competências, habilidades, valores e práticas sociais e culturais que permitem que uma pessoa acesse, intérprete e partilhe de forma crítica as informações que se apresentam em diversos formatos e de diferentes fontes nos canais de comunicação digital.

Diante disso e considerando os elementos epistemológicos da ciência histórica na produção do conhecimento histórico escolar, o professor deve estar atento às mudanças que surgem na História e no seu ensino na era digital, pois novos modos de leitura, publicação, acesso, recepção de fontes e discursos históricos estão disponíveis no espaço digital. É relevante, além disso, compreender as implicações dessa situação para o ambiente escolar e, particularmente, para as práticas pedagógicas desenvolvidas ao se ensinar a História.

Ao se apropriar e operar este conceito, os docentes podem reconhecer que o uso da internet e os recursos tecnológicos digitais — dispositivos móveis, smartphones, computadores, entre outros — influencia a forma como as pessoas se envolvem com a leitura e a escrita no espaço digital. Além disso, amplia a compreensão sobre as práticas de leitura e escrita na

[83] Magda Soares (2002, p.56), ao destacar a cultura da tela na cibercultura, sugere que o termo "letramento" seja usado no plural, "letramentos", para enfatizar a diversidade de práticas de leitura e escrita geradas pelas diferentes tecnologias de escrita. Ao adotar o plural, "letramentos", a autora destaca a importância de compreendermos que existem múltiplas formas de letramento, cada uma relacionada a um contexto específico de uso das tecnologias digitais. Essa abordagem amplia o entendimento sobre as práticas de leitura e escrita na sociedade contemporânea, reconhecendo a diversidade de habilidades, conhecimentos e competências necessárias para se engajar de maneira efetiva nesses novos ambientes de escrita.

sociedade contemporânea, reconhecendo a diversidade de habilidades, conhecimentos e competências necessárias para se engajar de maneira efetiva nesses novos ambientes de sociabilidade, ensino, aprendizagem e escrita.

Por isso, se faz necessário não apenas implementar um currículo que incorpore as TDICs como parte integrante, mas também estimular o desenvolvimento de competências e habilidades que auxiliem os docentes, a maioria dos quais imigrantes digitais, a assimilar as exigências da sociedade informacional atual.

Entendo que a textualidade eletrônica, manifestada por meio dos hipertextos — textos digitais reconfiguráveis e fluidos — trouxe novas formas de comunicação, permitindo a integração com diferentes mídias, além de revelar um universo de possibilidades pedagógicas que podem enriquecer o currículo, auxiliar os estudantes no processo de "letramento histórico-digital"[84] (Costa, 2015, p.43) e proporcionar um espaço para a reconfiguração do ensino da História, sua escrita e leitura, por meio da interação entre as dimensões históricas e digitais.

Assim, é imprescindível que os professores aprimorem a sua habilidade de compreender e dominar a linguagem digital envolvida na cibercultura, pois isso os permitirá 'pensar.com' para ensinar História, ler, analisar, interpretar e acessar fontes históricas na *web*.

É relevante salientar que essas habilidades são fundamentais para o processo de construção do conhecimento histórico, ao se utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação, os historiadores, profissionais da área, com os conhecimentos teórico-metodológicos próprios, devem explorar a utilização das tecnologias digitais para fins educacionais e da pesquisa histórica.

Cabe ainda destacar ser necessário identificar os suportes e formas pelas quais as fontes históricas se apresentam e estão alocadas no ciberespaço. Compreender como essas fontes são produzidas e armazenadas no espaço virtual permite que os docentes orientem os discentes de maneira mais efetiva em relação às perguntas e problematizações que devem ser feitas ao manipular e entrar em contato com os documentos, textos e hipertextos disponíveis na rede.

Dessa maneira, é possível vivenciar as possibilidades didáticas que o uso do espaço digital pode apresentar em relação aos objetivos e finalidades do campo disciplinar da História

---

[84] Embora o conceito de letramento histórico-digital apareça no trabalho da historiadora Marcella Albaine Farias da Costa (2015), é na dissertação de mestrado de Danilo Alves da Silva (2018), decorrente de pesquisa desenvolvida no âmbito do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte– UFRN, que temos um aprofundamento em relação a esse conceito, tomado teoricamente para ser materializado em forma de produto. Para o autor, o processo de letramento histórico-digital se constitui de três etapas: (i) investigação histórica (procedimentos de pesquisa), (ii) desenvolvimento da competência tecnológica-digital (apropriação de saberes tecnológicos e digitais aplicados à pesquisa histórica) e (iii) competência narrativa (constituição histórica de sentido expresso em diferentes linguagens).

e se propor a ‘pensar.com’. É uma reconfiguração do trabalho pedagógico e constituição de um currículo de História que pode ser repensado epistemologicamente por meio da integração, pelos modos de produção e representação do conhecimento histórico propiciados pelo uso de recursos tecnológicos digitais no ensino, pesquisa e escrita da História.

As reflexões até aqui apresentadas tornam evidente que, além de se alinhar com a ideia de *web* currículo, o letramento digital possibilita aos docentes pensarem.com e desenvolver as competências e habilidades inerentes à digital *literacy*, ampliando a capacidade de reconhecer, analisar e confrontar as fontes históricas e as informações disponíveis na internet.

Considerando as questões já destacadas, e buscando traçar caminhos viáveis para a integração curricular das TDICs na História e no seu ensino, é importante ressaltar que, embora haja muita ênfase no uso das tecnologias digitais, metodologias ativas e recursos tecnológicos nos documentos curriculares oficiais, é fundamental promover discussões sobre como essas tecnologias se manifestam e como os professores podem utilizá-las no contexto escolar.

Refletir sobre esses pontos é fazer avançar a perspectiva de que é possível aos docentes de História: trabalhar com um *web* currículo de História que os possibilite a pensar.com; preparar os discentes para navegar de forma imersiva sem se perder nas infovias do ciberespaço; e explorar, a partir dos usos do digital, as fontes históricas disponíveis na internet de maneira crítica.

Assim, importa que os historiadores e professores de história tenham consciência de que esse percurso, por meio da usabilidade, navegação, conexões e leituras digitais, pode gerar atividades curriculares que incorporem elementos da cultura digital presentes no dia a dia do aluno, o que implica, por conseguinte, na criação de recursos para apresentação do conhecimento histórico e na preparação de aulas que promovam a aprendizagem ativa e ultrapassem o pragmatismo utilitário dos instrumentos digitais.

A mudança do currículo é complexa e nem sempre é possível sem as tensões sociais, culturais e as lutas políticas que recortam, estabelecem e criam referências para sua constituição. Não se trata apenas de uma transformação interna e isolada, mas sim de um processo que reflete as dinâmicas da sociedade em que está inserido.

Nesse sentido, as mudanças no currículo não ocorrem de forma neutra, mas sim são permeadas por interesses e perspectivas distintas. No entanto, é importante nos posicionar em relação aos caminhos e sentidos dados para o uso dos recursos tecnológicos digitais nos quais temos interesse.

Para tanto, é urgente e fundamental promover a constituição de um currículo em que as TDICs não possam mais ser vistas de maneira segmentada, mas de modo a compor um conjunto organizado em que as bases epistemológicas, conteúdos e métodos ampliem as possibilidades de uso e implementação completa para o aprimoramento docente e educacional.

A criação de um currículo de História fundamentado em bases teóricas e epistemológicas que propiciem aos professores pensarem.com, portanto, pode ser um caminho possível, não somente para construções teóricas, mas para que, de fato, se implemente um modelo de currículo que ajude a superar algumas das limitações metodológicas do campo histórico e oriente os docentes quanto ao uso de metodologias ativas e tecnologias digitais nas aulas de História.

No entanto, obter êxito na integração curricular das TDICs, na implementação de níveis personalizados de ensino e aprendizagem, bem como na aplicação desses aspectos no ensino de uma disciplina, em especial a História, requer mais do que apenas dominar determinados recursos, metodologias ou abordagens pedagógicas.

É importante frisar que a parte sensível do processo é a avaliação, seleção de recursos, produção, utilização das TDICs na sala de aula e compreensão dos seus significados para a aprendizagem histórica na cibercultura. Por isso, entendo, que o estímulo por meio da criação de espaços[85] que fomentem a formação docente para uso das TDICs, o desenvolvimento de competências tecnológicas digitais e o letramento digital, antes de tudo, se faz necessário.

O incentivo à criação desses espaços proporciona aos professores se aproximarem e operarem com ferramentas relacionadas ao contexto cultural tecnológico digital, favorece a personalização do ensino e enseja uma integração das TDICs ao ensino-aprendizagem na área de História, como tem sido discutido pelos pesquisadores do campo curricular.

Ao oferecer aos professores a possibilidade de não apenas selecionar e utilizar recursos já prontos, mas também os produzir de acordo com as especificidades da disciplina e as demandas curriculares, abre-se uma janela de oportunidades para uma prática docente mais autônoma e criativa.

Assim, a reflexão advinda desse debate é a consciência de que é necessário ações e propostas curriculares que possam promover a integração dos recursos tecnológicos digitais no espaço escolar, pois, o simples uso das tecnologias não garante uma aprendizagem efetiva, mas

[85] Tomando como base essa questão, resultado de discussões e reflexões, apresentaremos no quinto capítulo desta tese o produto educacional intitulado "pensar.com a História". Trata-se de um website que tem como objetivo fornecer orientações práticas para a implementação da metodologia *WebQuest* em sala de aula.

sim a forma como são incorporadas às práticas pedagógicas e como se relacionam com os conteúdos e objetivos curriculares no ensino da História.

Nesse sentido, ao articular um *web* currículo ao campo da História, seguindo as bases e premissas para se pensar.com a História, os professores têm a possibilidade de utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) não como substitutas das práticas "tradicionais" ou já existentes, mas como impulsionadoras da autonomia dos alunos e ferramentas efetivas para a construção do conhecimento histórico.

Nesse contexto, quando o ensino da História é direcionado por um currículo cuidadosamente planejado e integrado à cultura digital, as aulas de História se tornam mais flexíveis e dinâmicas, rompendo com a linearidade do ensino e a rigidez tradicional. Além disso, proporciona aos docentes a oportunidade para explorar e aproveitar as tecnologias e metodologias ativas de aprendizagem, que valorizam a colaboração e o compartilhamento de experiências entre os alunos.

Isso implica em repensar as abordagens pedagógicas, considerando as possibilidades e potencialidades que as tecnologias digitais oferecem para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e incentivar a participação ativa dos discentes na construção do conhecimento histórico.

É um processo em construção, e em relação muito estreita entre desenvolvimento profissional docente e as mudanças curriculares, sendo necessário considerar aspectos como as mudanças nas práticas de ensino, a reflexão sobre o papel das TDICs no contexto educacional e a capacidade de os professores de História adaptarem-se às demandas e exigências da cibercultura.

Nesse sentido, reconheço que a construção do conhecimento pedagógico dos professores de História para uso das TDICs deve envolver uma compreensão mais ampla e abrangente das questões relacionadas à formação, indo além da materialidade das tecnologias digitais.

Assim, analisar a relação entre as tecnologias digitais e as políticas públicas curriculares destinadas à formação docente para o uso de tecnologias educativas digitais e metodologias que possam integrar o digital é um caminho possível e desejável para entender como as TDICs se entrelaçam com o currículo e a disciplina de História.

CAPÍTULO II – POLÍTICAS DE CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA USO DE TECNOLOGIAS EDUCATIVAS DIGITAIS

Há uma série de debates em curso por parte de diversos profissionais da educação e do ensino em relação aos conteúdos, às abordagens e às práticas curriculares que se apresentam aos diversos processos de ensino e aprendizagem. No cerne desses debates, encontram-se os desdobramentos políticos curriculares destinados à formação docente para o uso de metodologias ativas e os recursos educativos digitais.

Destarte, se faz necessário compreender inicialmente quais são as orientações das políticas públicas curriculares para uso o dos recursos educativos digitais e metodologias ativas nas várias disciplinas curriculares que integram o ensino público.

No ensino da História, ainda que se considere os avanços nas discussões acadêmicas e das produções sobre uso e aplicação de algumas metodologias ativas e recursos tecnológicos digitais, existem muitas lacunas que precisam ser preenchidas. E, como reflexo deste quadro, novas perspectivas metodológicas a partir das orientações curriculares oficiais começam a ser experimentadas no âmbito das salas de aulas.

É uma etapa necessária de mudança, conforme já preconizado em muitos documentos curriculares de ensino — Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino do estado do Maranhão (DCREE-MA) — em um processo que não apresenta ainda uma forma consolidada de adoção nos espaços escolares.

Por outro lado, mesmo em andamento, esse processo de mudanças proporcionado pelos avanços tecnológicos digitais transparece brechas e fragilidades sobre como essas mudanças têm sido empreendidas nas escolas, os impactos na experiência de usos de recursos tecnológicos digitais e as diversas metodologias envolvendo estudantes e professores.

Sendo assim, ler as entrelinhas das propostas curriculares do governo federal (PCNs, DCNEB, BNCC) e estadual (DCREE-MA) pode nos ajudar a compreender os embates político-sociais em torno destas propostas e o sentido dado ao uso pedagógico do digital dentro do espaço escolar. Pois “Os documentos sugerem que nós sabemos o que é necessário saber, mas mentem por sua parcialidade. Sempre!” (Levi, 2014, p. 10).

Nesse sentido, os professores de História devem estar atentos a questões relacionadas à sua prática, que perpassa também pelo desafio de tornar inteligível por meio do estudo, pesquisa

e observância do que ‘aparece e o que não aparece nos documentos’; aqui, em especial, os documentos curriculares.

Pensar essas questões que se colocam significa problematizar o que deve ser praticado entre o dito e não dito dos documentos em questão, visto que a própria concepção de sala de aula vem passando por uma reconfiguração, o que tem permitido uma maior flexibilidade nas formas de ensinar e aprender.

Portanto, diante do contexto cultural digital, não basta apenas inserir recursos tecnológicos digitais, é necessário um pensar sobre o pensar para que as ‘entrelinhas’ dos documentos curriculares sejam compreendidas e, assim, se possa realizar uma análise crítica e reflexiva sobre os usos do digital e seus recursos no ensino-aprendizagem, para que se alcance mudanças que tenham reflexos nos processos formativos dos professores e na sua *práxis*.

Compreendo que o uso de metodologias ativas e tecnologias educativas digitais pode colaborar para um avanço nas formas de ensinar e aprender na escola, pois, conforme sublinha Edgar Moran (2015, p.30), em alguma medida, os recursos tecnológicos digitais afetam diversos aspectos do ambiente escolar e potencialmente podem tornar as práticas de ensino mais interativas e centradas nos discentes.

Dessa forma, ao pensar na convergência entre o discurso sobre as possibilidades de aprendizagem na disciplina de História e a integração da linguagem digital ao seu ensino, por meio de metodologias que podem utilizar recursos da *web*, como a metodologia *WebQuest*, não podemos deixar de considerar, durante esta pesquisa, as especificidades do espaço histórico do sertão sul maranhense, em que atuo como docente.

Por meio dele, é possível propor um exercício reflexivo-prático para se ‘pensar.com’ a História do Maranhão em uma articulação do particular com o contexto histórico mais geral, de forma a enriquecer o contato com fontes históricas alocadas na *web*, o ensino-aprendizagem da História local e proporcionar aos discentes pensar criticamente sobre a história e sua relação com o presente.

2.1 Políticas de currículo e tecnologias digitais

A rápida evolução das tecnologias digitais tem promovido transformações profundas e abrangentes em todos os aspectos da vida moderna. Cada geração entende que as mudanças que as cercam são extraordinárias, tornando-se, por vezes, um lugar-comum, no sentido das transformações, pois toda geração vivenciou diversas mudanças.

No entanto, ao direcionar o nosso olhar para essas transformações, é inevitável não perceber que a organização sociocultural, incluindo suas esferas social, cultural, política, econômica e educacional, tem sido impactada pelas TDICs, resultando em diferentes maneiras de pensar, repensar e se relacionar com o contexto histórico que as envolve.

Tais transformações exigem, por um lado, uma análise profunda para entender sua natureza e fundamentos e, por outro, a criação de políticas públicas educacionais que possam acompanhar esse cenário de transformações advindas das tecnologias digitais, comunicacionais e informacionais. De modo geral, as tecnologias digitais da informação e comunicação têm afetado nossas subjetividades, comportamentos e atitudes; a naturalidade do *click* mediado, hoje, pelos algoritmos, tem se tornado habitual nas nossas experiências cotidianas.

E é nesse contexto, o da cultura digital, que as TDICs vão modificando não somente a maneira como o conhecimento histórico é produzido, mas também as formas de acesso, seus métodos de ensino, as formas de avaliação, a formação voltada aos professores e os pressupostos teóricos que embasam a construção dos documentos curriculares educacionais, dentre estes: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997-1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB, 2013), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino do estado do Maranhão (2022) e o Documento Curricular do Território Maranhense (2022).

Diversas questões emergem quando pensamos a (re)configuração da sala de aula[86] e as especificidades dos documentos curriculares que norteiam e influenciam o trabalho docente no espaço escolar. Logo, é crucial adotar uma abordagem crítica ao examinar as políticas públicas curriculares e reconhecer que essas políticas não são neutras, mas sim, como ressalta o professor Tomaz Tadeu da Silva (2018, p.11), "construídas no cerne de conflitos, rupturas e

[86] A concepção de sala de aula vem passando por uma reconfiguração, o ensino remoto emergencial, tão difundido na pandemia global de COVID-19, acelerou esse processo de repensar o espaço da sala de aula. Buscando atender as demandas de um ambiente educacional seguro e adaptado às circunstâncias do período pandêmico, o uso ampliado de tecnologias digitais, impulsionadas pelas plataformas de aprendizagem *on-line* e ferramentas de colaboração virtual, metodologias ativas, reconfigurou o conceito "tradicional" de sala de aula. Entre aulas síncronas e assíncronas, a sala de aula antes física passou a ser virtual, também chamada de *on-line*, garantindo assim aos docentes e discentes um espaço destinado ao ensino-aprendizagem, conforme nos aponta Camargo e Daros (2021, p.10), "telepresencial". Tal reconfiguração na concepção da sala de aula permitiu uma maior flexibilidade no aprendizado, promovendo interações variadas entre alunos e professores, além de enfatizar a importância das habilidades digitais para enfrentar os desafios educacionais que se apresentaram durante o período da pandemia. Essa mudança também trouxe à tona discussões sobre a necessidade de equilibrar o uso das tecnologias com abordagens pedagógicas que fomentem a interação humana e o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Portanto, a reconfiguração da sala de aula representa uma resposta dinâmica à nova realidade educacional que se apresenta no contexto da cibercultura, sendo necessário reconhecer a relevância das tecnologias educativas digitais, ao mesmo tempo em que se deve buscar preservar os aspectos humanos essenciais ao aprender e ensinar.

ambiguidades" inerentes ao contexto social e educacional, o que resulta na configuração da estrutura curricular educacional.

É um processo dinâmico, sujeito a diversas influências, interesses e denotam implicações significativas na organização, estrutura dos sistemas educacionais, no fazer docente, nas pesquisas, nas metodologias de ensino, na reestruturação e seleção dos conteúdos que devem integrar os componentes curriculares da Educação Básica.

Nesse sentido, a interseção entre currículo e tecnologias apresenta desafios e oportunidades para os educadores, tornando necessária a compreensão das políticas de currículo para a efetiva utilização das tecnologias digitais com criticidade e sem dualidades[87] — como inovação e tradicional — no ambiente escolar.

Cabe ressaltar que a incorporação das TDICs nos documentos curriculares oficiais, a introdução e integração das tecnologias no ambiente educacional se deu em um processo gradativo e ascendente. Marcella Costa (2021, p. 27) pontua que tal ascendência nesses documentos adveio de uma pressão originalmente de fora da escola, mercadológica e social: são tensões vivenciadas pela escola e, consequentemente, pelo seu currículo à abertura aos elementos da cultura digital.

Essas tensões, como mencionado pela autora, refletem os desafios enfrentados pela escola ao se adaptar à cultura digital em constante evolução, engendradas pelos avanços técnicos e tecnológico. A abertura para os elementos da cultura digital, incluindo a integração curricular das TDICs, não é apenas uma escolha pedagógica, mas também uma resposta às demandas e transformações externas que afetam a educação.

Essa abertura dos sistemas educacionais aos elementos culturais digitais indica que tais transformações não são apenas uma questão de incorporar recursos ou ferramentas tecnológicas, mas se trata de permear por mudanças socioculturais mais amplas que impactam a maneira como temos ensinado e aprendido no contexto da cibercultura.

A cultura digital, de acordo com José D' Assunção Barros (2022, p.27), se apresenta tal qual uma nova melodia polifônica na grande polifonia das revoluções transversais e vai sendo

[87] Com frequência, ainda é comum o discurso que associa as tecnologias digitais à concepção de "inovação" pedagógica. Tal noção se liga a uma ideia dualista de que o que é novo é automaticamente melhor ou superior ao "antigo" ou "tradicional". Com base em minha prática docente, é recorrente ainda ouvir no ambiente escolar, mesmo que em menor escala, que é necessário "inovar" em sala de aula e utilizar mais recursos tecnológicos para "capturar a atenção dos alunos". Essa abordagem dualista sugere uma contraposição constante entre a sala de aula considerada "analógica" e aquela vista como "digital". No entanto, é importante reconhecer que a integração das tecnologias no ambiente educacional vai além dessa simplificação, exigindo uma compreensão mais ampla das particularidades e complexidades envolvidas na construção de ambientes de aprendizagem que podem ser enriquecidos digitalmente.

apropriada socialmente para além de suas funcionalidades técnicas, ou seja, vai sendo moldada e adaptada socialmente para atender às necessidades, desejos e expressões da sociedade moderna, transcendendo sua dimensão puramente técnica e se entrelaçando com a maneira como as pessoas vivenciam o mundo.

É o duplo "movimento de dominação e apropriação simbólica" (Lemos, 2010, p.106) que a sociedade faz dos elementos da cultura digital, em que por um lado, há uma influência de cima para baixo, em que as tecnologias digitais frequentemente são implementadas com objetivos específicos de controle ou influência[88]. Por outro lado, existe um movimento ascendente, em que as pessoas se apropriam dessas tecnologias, reinterpretando-as e dando-lhes novos usos que muitas vezes transcendem as intenções originais.

Todo esse debate trouxe desdobramentos para as políticas públicas referentes aos processos educacionais no país, culminando em mudanças diversas no fazer pedagógico docente, na organização curricular dos sistemas de ensino e na edição dos documentos normativos curriculares.

Para além das suas tensões e pressões, essa relação entre as políticas de currículo e as tecnologias comunicacionais, informacionais e digitais no ensino da História se manifesta por meio das transformações na forma como os docentes têm pensado as formas de se ensinar história em meio a convergência do digital e o currículo escolar, já sinalizado nos documentos curriculares.

Selva Guimarães Fonseca (2009, p.55-68) aponta que esse processo de transformações não é recente, e que o sistema educacional brasileiro e as formas de ensinar História passaram e vem passando por uma renovação com a crescente incorporação e diversificação das fontes e linguagens, dentre estas a digital.

A autora destaca ainda que com o acelerado desenvolvimento das TDICs houve um aperfeiçoamento desse processo nos anos finais do século XX e início do século XXI, fato comprovado quando analisamos anteriormente os dados sobre o uso e incorporação das TDICs no campo historiográfico a partir dos SNHs de História da ANPUH, embora no campo da História os usos e inserções tenham se dado de forma mais lenta.

---

[88] Um exemplo notório do poder de influência das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) é o que ocorreu no Estados Unidos e no Brasil entre os anos de 2016 e 2018. Durante esse período, as democracias desses países enfrentaram desestabilizações à medida que a opinião pública foi moldada e reorientada por meio do uso estratégico de recursos tecnológicos digitais e por meio da exploração das dimensões comunicacionais e informacionais da grande rede. Tais acontecimentos destacam a capacidade das TDICs e dos mais variados recursos tecnológicos digitais, a exemplo dos algoritmos, em alterar substancialmente as diversas esferas da realidade social.

É nesse fluir da linguagem digital, em uma espécie de lente caleidoscópica que forma novos mosaicos, que o digital, os seus recursos e tudo que envolve a cultura digital vão se configurando e se reconfigurando em um processo dinâmico e multifacetado para moldar novas formas de explorar os conteúdos historiográficos e educacionais, criando assim novas perspectivas e abordagens.

Ainda temos limitações e problemas? Sim. Porém, é necessário compreender que a influência da cultura digital vai além das ferramentas tecnológicas em si, não é uma questão simples e deve ser encarada sob a perspectiva de que as TDICs também têm redefinido o modo como os conteúdos históricos e educacionais são trabalhados, compreendidos e comunicados.

Para isso, é necessário um olhar atento e criterioso sobre as informações contidas nos documentos curriculares. E esse trabalho envolve não apenas compreender o que está explícito, mas também identificar o que se apresenta de maneira implícita nesses documentos em relação aos usos do digital para que, assim, se identifiquem as perspectivas e os direcionamentos apresentados nesse escopo documental.

Uma abordagem analítica e crítica ao explorar os documentos curriculares relacionados à cultura digital pode ajudar não só a enfrentar os desafios na compreensão desse cenário tecnológico digital em que a escola está inserida, mas também garantir que a integração curricular das TDICs seja feita de maneira estratégica e eficaz, contribuindo para a construção do conhecimento escolar de forma a não deslocar a ação docente no processo de produção do conhecimento histórico.

São questões relevantes que envolvem a construção do conhecimento histórico escolar, suas abordagens e métodos de ensino, e que se relacionam ao tempo presente, media(tiza)do pelo uso das TDICs. E a "história como filha de seu tempo" deve se conectar a essas discussões na busca por compreender como o debate sobre o uso e incorporação da cultura digital é apresentado nos documentos curriculares oficiais e como eles têm sido interpretados e traduzidos no espaço escolar.

2.2 Um click sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) representam um marco na História da educação brasileira. Eles surgiram na década de 1990 em um contexto em que as disparidades regionais e a ausência de diretrizes educacionais nacionais claras eram preocupações crescentes entre educadores. A sua organização é resultado de uma série de discussões fomentadas desde

a década de 1980, sendo resultado de um processo histórico em que se buscava estabelecer diretrizes para a educação básica nacional.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 tornou-se imperativo elaborar diretrizes para orientar o sistema básico de ensino do país. Sendo assim, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) iniciou um amplo processo de discussões e consulta com especialistas, educadores e sociedade civil para a criação de um documento referencial aos profissionais da educação.

É desse processo que surge os PCNs, inicialmente com uma versão preliminar divulgada no ano de 1995 e, posteriormente, ainda na década de noventa, com a publicação em 1997 e 1998, respectivamente, dos primeiros volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCNs lançados em 1997[89] focavam no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, já os PCNs de 1998 abrangiam do 6º ao 9º ano do mesmo nível educacional.

Uma visão mais abrangente dos objetivos estabelecidos para o ensino básico nos PCNs de 1997/1998 remetem à formação para a cidadania e para o mundo do trabalho, ou seja, a ênfase do documento não está apenas na transmissão de conhecimentos, mas na formação integral dos discentes, preparando-os para o desenvolvimento pessoal e social como cidadãos e os desafios para o mundo trabalho.

No entanto, os PCNs não estavam isentos de críticas, opiniões diversas se manifestaram em relação ao seu processo de elaboração. Alguns políticos, educadores e pesquisadores argumentavam que os parâmetros curriculares pretendiam se configurar como uma base nacional comum curricular, que eram muito prescritivos, enquanto outros alegavam que o documento poderia limitar a autonomia pedagógica dos professores e das escolas, conforme aponta Beatriz de Basto Teixeira.

> Várias opiniões se manifestaram de forma crítica em relação ao processo de elaboração dos PCNs. Principalmente se o documento pretendia ser uma base comum nacional para o ensino fundamental, deveria ter contado com amplo processo de discussão na sua elaboração. Qualquer tentativa de enquadramento dos currículos escolares aos padrões postos pelos PCNs mais resultaria na implantação de um currículo nacional, do que na elaboração de projetos pedagógicos adequados à realidade e às expectativas das escolas (Teixeira, 2000, p. 1).

[89] Os PCNs lançados em 1997/1998 foram organizados em dez (10) volumes (Brasil, 1997, p. 9). O documento foi organizado da seguinte maneira: um documento introdutório justificando as opções feitas para a elaboração dos documentos e dos temas transversais; seis documentos referentes às áreas de conhecimento Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física; e três volumes referentes aos temas transversais, Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural.

Cabe destacar que o documento, em suas diversas versões (Brasil, 1997,1998, 2000), esclarece que seu intuito é apresentar linhas norteadoras, apoio às discussões pedagógicas, elaboração de projetos educativos, provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, além de difundir e buscar orientações para os docentes, na busca por novas abordagens e metodologias.

No decorrer dos anos 2000, foram lançados novos volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais — os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) — apresentados em quatro partes (Parte I –Bases Legais; Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias). De acordo com Brasil (2000, p. 4), os PCNs deveriam não apenas disseminar os princípios da reforma curricular, mas também orientar os professores na busca por abordagens e metodologias inovadoras.

O documento lançado nos anos 2000 aponta ainda que há uma urgência no repensar das diretrizes curriculares nacionais devido às mudanças em curso provocadas pela "revolução informática" (Brasil, 2000, p.5); sinaliza ainda que tais mudanças no conhecimento e seus desdobramentos redefiniriam as formas de ensinar e aprender em meio às tecnologias emergentes, em face da necessidade de uma sociedade globalizada e interconectada.

É nesse cenário de inovações, desenvolvimento técnico e tecnológico de proximidade com a virada do milênio que os PCNs vão sendo gestados e estruturados conforme as demandas sociais do seu tempo. Tempo que não temos como "pensá-lo desvinculado do contexto vivenciado a época" (Costa, 2021, p.29) e que traz consigo as demandas por uma reorganização democrática da educação nacional, legando a disciplina de História a tarefa de formar o senso de cidadania e humanização dos discentes por meio da seleção de fatos e processos históricos relacionados à sociedade do tempo presente.

Nesse sentido, conforme aponta Ricardo de Aguiar Pacheco (2018, p. 336): "O ensino das humanidades, então, esteve associado à apropriação das tecnologias sociais capazes de produzir e reproduzir os valores democráticos e a diversidade cultural". E em um mundo em rápida transformação, moldado pelos fluxos de informações, tecnologias e o digital[90], há em função disso, o estabelecimento de novas relações com os processos educacionais. De volta ao

[90] Marcella Albaine Farias da Costa (2021, p. 29) observa que a utilização do termo "digital" não estava vinculada ao tempo em que os PCNs foram publicados. A autora indica que essa relação não é direta, embora os PCNs tragam na sua gênese discussões sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação, ainda que não utilize a terminologia do digital. Cabe ressaltar que com o advento da era digital, a maior parte das TICs agora opera em plataformas digitais, tornando os dois termos frequentemente intercambiáveis ou complementares em muitos contextos.

documento (Brasil, 1997, p.28), trata-se de um "reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo", o que sugere a necessidade de uma visão holística e em sintonia com as constantes mudanças sociais, tecnológicas e culturais.

Mesmo diante de um panorama de transformações técnicas e tecnológicas os PCNs reconhecem:

> [...] a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. [...] Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento (Brasil, 1997, p. 33).

Esse reconhecimento dos PCNs demonstra que o aprendizado deve ser contínuo à medida que novas informações surgem e as experiências são vivenciadas por alunos e professores. Assim, ao pensar os pressupostos pedagógicos que fundamentam as atividades de ensino, os parâmetros curriculares compreendem ser necessário, além da técnica pela técnica, uma participação construtiva dos discentes no processo de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, sob a mediação docente.

Ao abordar a contribuição das diferentes áreas do conhecimento, os PCNs enfatizam dentro do campo da História ser importante o uso de variadas linguagens no aprendizado, para se "valorizar o intercâmbio de ideias, sugerindo a análise e interpretação de diferentes fontes e linguagens — imagem, texto, objeto, música etc. —, a comparação entre informações e o debate acerca de explicações diferentes para um mesmo acontecimento" (Brasil, 1998, p. 60).

Tal recomendação expressa nos PCNs é um reflexo da avalanche de informações e dados disponibilizados para o acesso por meio do uso das TICs, o que tornou essencial, em meio às mudanças sociais, políticas e tecnológicas ocorridas no fim do século XX e início do XXI, o desenvolvimento de habilidades para a análise, interpretação e o discernimento das informações oriundas de fontes diversas alocadas no espaço digital.

É um ressignificar da educação para preparar os cidadãos para um mundo em que a única constante são as mudanças propiciadas devido ao acelerado progresso científico e tecnológico, bem como as transformações nas formas de produção, que modificam e tornam o conhecimento rapidamente superado (Brasil, 2000, p. 13).

Dessa maneira, ao enfatizarem a importância da valorização da troca de ideias, a análise das fontes e o uso de diferentes linguagens, dentre elas a digital, os parâmetros curriculares já

sinalizavam a necessidade de rompimento com os modelos de abordagens pedagógicas[91] tradicionais centradas apenas na transmissão unilateral dos conteúdos.

Esse entendimento reflete o posicionamento dos PCNs em relação às abordagens pedagógicas, indicando ser possível aos docentes utilizar outras abordagens pedagógicas e metodológicas que possam encorajar os alunos a terem maior autonomia em relação à pesquisa, a crítica e análise dos dados, fontes e informações.

Nessa perspectiva, o documento é claro em relação a não relegar as TICs a uma posição periférica, mas sim, incorporá-las como elementos potencializadoras do ensino e aprendizagem. Pois, quando as tecnologias são colocadas à disposição da escola em suas múltiplas formas, elas possibilitam aos professores uma abordagem e análise mais ampla dos conteúdos a serem trabalhados.

Seguindo a análise dos PCNs ao abordar na sua discussão a seleção de recursos didáticos, o documento expressa ser: "Indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras" (Brasil, 1998, p.96).

Ao se analisar o trecho citado do documento curricular, é perceptível que há uma orientação e percepção que o uso dos computadores[92] pode instrumentalizar os discentes na operacionalização das informações, aprendizagem dos conteúdos e contribuir para melhoria da aprendizagem. No entanto, cabe frisar que o documento também aponta dicotomias presentes nesse processo de aceleração do acesso à informação e uso de tecnologias— computadores— para ensinar e aprender, ao ressaltar que muitas escolas no sistema educacional brasileiro não possuíam outros recursos básicos para se trabalhar (Brasil, 1998, p. 96). Tal constatação ainda é presente em muitas escolas brasileiras e ações que promovam a formação docente, a criação

[91] O historiador Luis Fernando Cerri (2019, p. 45) explica que um dos mecanismos básicos e tradicional de funcionamento original atrelados ao código disciplinar da História são as aulas expositivas, abordagem pedagógica ainda presente na prática do ensino da História. Cabe ressaltar que não basta inserir as tecnologias digitais no cotidiano escolar; é necessário promover uma integração curricular, pois a técnica pela técnica não contribuirá para que as abordagens pedagógicas produzam mais do que a memorização ou exposição dos conteúdos em sala de aula, mesmo com o uso das TICs.

[92] No mesmo ano de lançamento dos PCNs, o MEC, por meio da Secretaria de Educação a Distância (Seed)/ Centro de Experimentação em Tecnologia Educacional (CETE) lança o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo). O professor José Armando Valente e a professora Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2022) explicam que esse programa tinha como objetivo "contribuir para a melhoria dos processos educacionais; propiciar a criação de uma nova ecologia cognitiva a partir da incorporação das tecnologias, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico na escola e à educação para uma cidadania global" (Valente; Almeida, 2022, p. 3).

de recursos educacionais digitais, bem como melhorias na infraestrutura técnica[93] e tecnológica das escolas ainda são necessárias.

Nesse sentido, reconhecer as limitações, os ganhos e as dificuldades e as realidades variadas das escolas pode ajudar na busca por soluções práticas e inovadoras quanto ao uso de métodos e técnicas que visam utilizar tecnologias digitais em sala de aula.

Avançando na discussão sobre a importância do uso dos recursos tecnológicos, os PCNs já apontavam para sua influência no processo comunicacional e na produção de conhecimentos:

> Além disso, vale lembrar que se multiplicaram os instrumentos de comunicação e é enorme a quantidade de informação disponível, mas a capacidade de assimilação humana continua a mesma, tanto do ponto de vista físico como psicológico [...] Outro aspecto a ser considerado é o fato de que informação em quantidade não quer dizer informação de qualidade. **Em torno das sofisticadas tecnologias circula todo tipo de informação**, atendendo a finalidades, interesses, funções bastante diferenciadas (Brasil, 1998, p. 137, grifo meu).

Mesmo que as diretrizes apresentadas nos PCNs sejam em muitos aspectos iniciais e pertençam a um contexto tecnológico diferente do atual, o documento já alertava sobre a necessidade de adotar uma postura reflexiva e crítica, devido à dificuldade de apropriação das informações propagadas na rede.

O documento pondera ainda que "em torno das sofisticadas tecnologias" circulam informações diversas, ou seja, as TDICs atendem a finalidades diversas, armazenando, processando e compartilhando informações em grande escala por meio da interconexão digital.

Concordo com o documento que não basta apenas ter acesso a um número expressivo de informações, quantidade não é qualidade, porém é essencial questionar a origem, o propósito e o impacto da informação. Assim, é possível selecionar as informações corretas, ensinar, aprender e pensar o passado com as tecnologias do presente.

Nesse sentido, conforme destacado nos PCNs (Brasil, 1998, p. 137), a efetiva integração da tecnologia no contexto educacional só adquire pleno significado quando se insere nas dinâmicas das relações entre indivíduo e sociedade; e essa relação tem reflexos nas

[93] Durante a realização de oficinas com docentes de escolas vinculadas à URE de São João dos Patos-MA, constatei significativas deficiências em suas infraestruturas. Notavelmente, essas instituições não contavam com cobertura de banda larga fixa adequada. Além disso, a sala de informática, que deveria ser um espaço destinado ao ensino-aprendizagem, estava sendo utilizada para outros propósitos não relacionados à sua função primordial que é o ensino-aprendizagem. Dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2021), segundo a pesquisa TIC Educação 2020, apontam que é necessário garantir que as unidades escolares possuam infraestrutura básica para potencializar o uso da conectividade, permitindo que professores e estudantes possam acessar os benefícios das tecnologias educacionais (CGI.br, 2022, p. 161-162).

concepções[94] de uso do digital no campo da História, no desenvolvimento e na produção de recursos tecnológicos e metodologias para o seu ensino.

O documento, ao tratar da discussão especificamente sobre a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem, levanta uma discussão e convida a pensar historicamente os usos das tecnologias no ambiente educacional, tendo em conta as diversidades socioculturais do país, pois não é "possível pensar em um modelo único para incorporação de recursos tecnológicos na educação. É necessário pensar em propostas que atendam aos interesses e necessidades de cada região ou comunidade" (Brasil, 1998, p. 140).

Dito isso, é importante enfatizar que a incorporação de tecnologias digitais na área do ensino, particularmente no ensino da História, deve ser personalizada e contextualizada[95] a partir da realidade sociocultural das escolas. Pois, adotar um "modelo único" simplifica e torna o processo uniforme, uma vez que abordagens eficazes em escolas urbanas, por exemplo, podem não ser adequadas ou eficientes em escolas do campo, escolas indígenas, quilombolas e/ou em instituições com recursos limitados.

Em que pese a discussão nos parâmetros sobre as TICs e suas potencialidades para uso no âmbito educacional, os PCNs apresentam uma série de orientações quanto ao uso destas, destacando que meios eletrônicos de comunicação — televisão, videocassete, videogravadora, câmera fotográfica, rádio, gravador, entre outros constituem-se como algo novo. Nos PCNs (Brasil, 1998, p. 142), pode-se ler que: "Embora socialmente sejam instrumentos bastante conhecidos e utilizados" a exceção do computador que é tratado nos primeiros PCNs de forma diferenciada devido ao uso à época ainda ser recente nas escolas.

Segundo os parâmetros curriculares os computadores são considerados "ao mesmo tempo, uma ferramenta e um instrumento de mediação" (Brasil, 1998, p. 146), ou seja, o documento os reconhece como meio para novos modos de aprender, se comunicar e interagir no espaço e no tempo. Contudo, esse reconhecimento não exclui nas suas linhas gerais o papel

---

[94] A professora Maria Auxiliadora Schimdt (2009, p.63-64) destaca que a relação do espaço escolar com as novas tecnologias é ambígua no sentido de que as mesmas podem ser acolhidas ou não pelos educadores dentro do espaço escolar. Ela observa que as TICs são usadas pelos docentes a partir de visões e concepções variadas: como técnicas para o ensino, estratégias para preencher a ausência docente ou como recurso didático. A autora sublinha ainda a necessidade de reavaliar as práticas e as concepções relacionadas ao uso das TICs, priorizando a reflexão acerca das especificidades e linguagens intrínsecas às tecnologias da informação e comunicação no contexto educativo e sua interação com as práticas pedagógicas e com o currículo.

[95] Durante formações recentes com educadores, observei que modelos metodológicos para aprendizagem ativa, especialmente a metodologia "WebQuest", precisaram ser ajustados para atender às especificidades locais. Esta adaptação evidencia a variedade de contextos presentes nas diferentes escolas e reforça a orientação dos PCNs (Brasil, 1998, p.142-155) em que as práticas pedagógicas devem ser adaptadas em observância as singularidades culturais, geográficas, institucionais de cada contexto educativo.

central do professor no processo educativo como um todo, mesmo em meio a um cenário educacional permeado por inovações tecnológicas.

> **O professor continua sendo quem planeja e desenvolve situações de ensino a partir do conhecimento que possui sobre o conteúdo, sobre os processos de aprendizagem, sobre a didática das disciplinas e sobre a potencialidade da ferramenta tecnológica como um recurso para a aprendizagem**. [...]. É sempre o professor quem define quando, por que e como utilizar o recurso tecnológico a serviço do processo de ensino e aprendizagem. **O professor é sempre o responsável pelos processos que desencadeia para promover a construção de conhecimentos, e nesse sentido é insubstituível** (Brasil, 1998, p. 155, grifos meus).

O trecho do documento ressalta a posição insubstituível do professor no processo educacional, enfatizando que, embora as tecnologias ofereçam distintas possibilidades para uso e inovação nos métodos de ensino, é o educador que assegura a utilização eficaz desses recursos, otimizando o processo de ensino-aprendizagem em sua totalidade.

As edições dos Parâmetros Curriculares Nacionais —1997/1998 e 2000 — reconhecem ainda que o uso das tecnologias educativas e dos meios eletrônicos de comunicação e informação demandam devida orientação, intencionalidade pedagógica e formação docente, pois, há um rápido avanço e renovação das tecnologias, que tornam alguns equipamentos obsoletos em pouco tempo, o que reforça a necessidade de uma educação que não apenas acompanhe, mas também prepare os docentes e discentes para um futuro em constante mudança.

Essa compressão deve vir acompanhada de criticidade e requer análise sobre todo o processo de integração curricular das TICs, sendo fundamental reconhecer que a utilização de tecnologias digitais na educação vai além da simples operação de dispositivos eletrônicos e da digitação de textos. Sem a reflexão necessária sobre o uso pedagógico das TICs, há o risco de que sua aplicação se restrinja a tarefas meramente mecânicas, e não produza reflexão sobre o processo.

Os PCNs reconhecem ainda que a sociedade não é estática, mas que passa por transformações e evoluções constantemente. Porém, ao mesmo tempo em que há esse reconhecimento, os documentos contrariamente a uma visão simplista ou acrítica, reconhecem que, enquanto as TICs têm o potencial de transformar positivamente o ensino e a aprendizagem, também trazem consigo desafios e preocupações.

Assim, ao analisar os Parâmetros Curriculares, se percebe que o documento busca o equilíbrio, promovendo uma integração consciente e crítica das TICs no processo educacional.

Ao mesmo tempo, alertam educadores e formuladores de políticas públicas educacionais sobre o potencial e os desafios associados ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação em contextos educativos.

2.3 Conectividade Educacional: As TICs e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) de 2013 foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)[96] com a finalidade de estabelecer um quadro normativo para a educação básica nacional e uma base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileira (Brasil, 2013, p. 1).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão máximo de deliberação sobre as diretrizes educacionais nacionais, percebendo a necessidade de um novo olhar sobre a formação cidadã em um mundo cada vez mais globalizado e digitalizado, engajou-se em profundos debates, seminários, audiências públicas e consultas em vários níveis (municipal, estadual e federal), culminando na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica[97] de 2013.

Cabe ressaltar que, antes de 2013, o Brasil já possuía outras versões das diretrizes curriculares[98], mas havia uma necessidade crescente de revisar e atualizar essas diretrizes para refletir as transformações sociais, econômicas, tecnológicas e culturais em curso no presente século[99].

---

[96] A responsabilidade de formular as Diretrizes Curriculares Nacionais é uma atribuição federal, conforme estabelecido pela LDB e pela Lei nº 9.131/95. Essa tarefa é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior. O CNE possui atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, garantindo assim a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional (Brasil, 1995, p. 1).

[97] O volume publicado no ano de 2013 engloba textos que abordam diversas diretrizes curriculares nacionais, incluindo, mas não limitado a: normativas para a Educação Básica em geral, Ensino Infantil, Ensino Fundamental de 9 anos, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação para Jovens e Adultos (com foco também em situações de privação de liberdade), Educação Escolar Indígena, Itinerância, Educação Escolar Quilombola, Relações Étnico-Raciais, Cultura Afro-Brasileira e Africana, Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental.

[98] O professor Marcus Dezemone (2019, p. 91) esclarece que as Diretrizes Curriculares Nacionais foram formuladas a partir da segunda metade dos anos 1990, sendo voltada inicialmente para atender as etapas da educação básica (ensinos infantil, fundamental e médio), enquanto na educação superior foi contemplada a formação docente para os níveis básicos com os cursos de licenciatura em 2002. O autor informa ainda que ao longo das décadas seguintes as diretrizes foram sendo ampliadas, substituídas e revisadas, originando as "Novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica".

[99] As DCNEB, formuladas durante a gestão dos governos do PSDB, não passaram incólumes às críticas. Conforme aponta Marcus Dezemone (2019), diversos críticos identificaram nelas um viés privatista e pró-mercado,

Desse modo, após a aprovação das DCNEB de 2013, os sistemas de ensino e as escolas do país foram instados a revisar e reestruturar suas propostas pedagógicas de acordo com as novas diretrizes, articulando os princípios, os critérios e os procedimentos a serem observados na organização da Educação Básica, conforme orientações do Ministério da Educação (MEC). São três os objetivos das Diretrizes:

> **I –** Sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
> **II –** Estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
> **III –** Orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (Brasil, 2013, p.7-8).

O primeiro objetivo destaca o papel integrador das Diretrizes, buscando harmonizar os princípios e diretrizes já estabelecidos em documentos legais como a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Tal objetivo visa traduzir os princípios estabelecidos pelas diretrizes em ações práticas que beneficiem diretamente a comunidade escolar e seus atores sociais. A menção aos "sujeitos que dão vida ao currículo e à escola" evidencia a centralidade do indivíduo enquanto ser social no processo educacional, ressaltando a importância de uma educação que atenda às demandas e realidades dos alunos e profissionais envolvidos no processo educativo.

O segundo objetivo destaca a importância de se fomentar o pensamento crítico na educação. Em vez de serem passivos ou meramente receptivos, educadores e instituições são encorajados a avaliar e aprimorar seus métodos, técnicas e currículos de maneira contínua, com o objetivo de adequar o processo educacional às necessidades decorrentes das transformações sociais.

---

particularmente devido a noções como "flexibilidade" e "adaptação para o mundo do trabalho". Havia uma preocupação de que tais conceitos pudessem deslocar o foco da cidadania em favor da preparação para o mercado de trabalho. Marcus Dezemone (2019, p.94) explica que, por tudo isso, as Diretrizes foram situadas dentro de um contexto mais amplo de reformas de caráter neoliberal. No entanto, a despeito das críticas, houve defensores das DCNEB que contestaram tais posicionamentos, argumentando que as mudanças sugeridas eram essenciais para se alinhar às transformações sociais, econômicas e tecnológicas propiciadas pela globalização. É relevante salientar que, nas duas primeiras décadas do século XXI e sob os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), as diretrizes não só foram preservadas como também ampliadas e esta ampliação veio acompanhada de modificações que passaram a englobar diversas modalidades de ensino, com especial atenção à diversidade e à inclusão.

Por fim, o terceiro e último objetivo sublinha a importância da formação contínua para os profissionais que atuam na educação básica. Assim, as diretrizes normatizam que educadores e profissionais envolvidos nos processos educativos recebam formações continuadas para que se mantenham atualizados quanto as suas práticas.

Além disso, ao mencionar "os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram", as DCNEB (2013) reconhecem a diversidade e complexidade do sistema educativo nacional, afirmando que estas diretrizes são aplicáveis e adaptáveis, sem importar a especificidade (pública ou privada) da rede de ensino.

Essas considerações e análises, apontadas anteriormente, são fundamentais para entender a magnitude e a complexidade da implementação efetiva das diretrizes nos sistemas educacionais do país, principalmente quando consideramos seu contexto histórico e sociocultural, bem como o frequente distanciamento entre os documentos legais e as práticas adotadas em sala de aula.

Há de se reconhecer, no entanto, em meio ao desafio de implementar documentos curriculares, como as Diretrizes e os PCNs, que existe uma necessidade de aproximação da lógica dos discursos normativos com a lógica social para que esses documentos não se tornem meros papéis normativos.

> A educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos (Brasil, 2013, p.14).

Portanto, o documento faz um apelo para que a educação seja vista não apenas como uma matéria de políticas públicas, mas como uma responsabilidade coletiva e uma meta que deve mobilizar toda a sociedade. Assim, de acordo com as Diretrizes:

> As políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação (Brasil, 2013, p. 24).

Isso implica que as diretrizes curriculares somente serão efetivadas se houver envolvimento por meio de ações que englobe toda a coletividade na busca por uma educação equitativa, de qualidade, respeitando e considerando as distintas realidades, as singularidades das escolas e as necessidades individuais de seus discentes.

Ao abordar sobre a organização curricular — seu conceito, limites e possibilidades — (Brasil, 2013, p.23), as diretrizes sugerem trajetórias para a elaboração de um currículo que responda às propostas pedagógicas escolares. O documento curricular considera as interpretações geradas no âmbito político, as práticas metodológicas desenvolvidas pelos docentes na escola, que também conferem significado às políticas curriculares, e as vivências socioculturais dos alunos.

Ao considerar as vivências socioculturais dos discentes e as práticas metodológicas adotadas em relação ao ensino-aprendizagem, o documento chama a atenção para o contraste perceptível entre os métodos pedagógicos tradicionais, ainda presentes em muitas escolas, e as necessidades intrínsecas dos estudantes da era digital[100].

Ao mobilizar o termo, pela primeira vez, as diretrizes ponderam sobre a necessidade de se analisar as estruturas convencionais do processo educativo, pois os alunos da geração atual não enxergam o ensino e a aprendizagem como etapas distintas e sequenciais, mas atravessados pelo ambiente digital.

> Os estudantes, entre outras características, aprendem a receber informação com rapidez, gostam do processo paralelo, de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, preferem fazer seus gráficos antes de ler o texto, enquanto os docentes creem que acompanham a **era digital** apenas porque digitam e imprimem textos, têm *e-mail*, não percebendo que os estudantes nasceram na era digital (Brasil, 2013, p. 25, grifo meu).

Outro aspecto importante apontado no documento é o equívoco de muitos educadores em acreditar que estão em sintonia com a era digital apenas por utilizarem recursos tecnológicos digitais básicos — computadores, *e-mails*, impressoras, dentre outros — Esse é um entendimento superficial, especialmente considerando que muitos estudantes, como nativos digitais, além de utilizar tecnologias, as integram em suas maneiras de estudar, pensar, aprender e se comunicar.

Portanto, é essencial reavaliar e adaptar as abordagens educacionais "tradicionais" para atender eficazmente à atual geração digital. Conforme o documento aponta, isso pode ser alcançado "mediante a aproximação dos recursos tecnológicos de informação e comunicação, incentivando a criação de novos métodos didático-pedagógicos, de modo que tais recursos e métodos se integrem ao cotidiano escolar" (Brasil, 2013, p. 25-26). Essa aproximação se inicia

[100] Diferente do que foi constatado nos PCNs, em que essa nomenclatura aparece sob a forma de "TICs" (Tecnologias da Informação e Comunicação). O termo ‘era digital’ surge nas diretrizes curriculares da educação básica. Segundo Marcella Costa (2021, p.36), o termo, nas primeiras décadas dos anos 2000 vai se popularizando e sendo utilizado de forma bastante naturalizada.

com o reconhecimento de que, como docentes, precisamos alinhar as práticas educacionais às necessidades e características dos discentes da "geração.com[101]", conforme definiu Tom March (1998).

É fundamental entender que as tecnologias digitais não são meras ferramentas ou apenas recursos, tal qual é associado nas diretrizes, mas sim uma linguagem do mundo vivido que a geração digital domina e utiliza nos seus diversos espaços de vivência. E sendo uma linguagem, ela promove a produção e difusão de saberes históricos, formando opiniões, facilitando o acesso a uma diversidade de fontes e moldando a percepção pública sobre eventos passados e do presente.

Outro ponto a ser destacado, implicitamente presente nas diretrizes, é que, mais do que simplesmente integrar tecnologia ao ensino, é necessário repensar nossa abordagem pedagógica. Pois, a simples inclusão de tecnologias analógicas e/ou digitais no ensino da história, por exemplo, não garante por si só uma eficácia no processo de ensino-aprendizagem e pode, inadvertidamente, camuflar práticas de ensino baseadas na memorização e na factualidade.

Compreendo que tal reflexão é basilar para entender os 'novos' métodos didático-pedagógicos[102] possibilitados pelo uso das TICs, as suas fragilidades e as formas como as suas apropriações podem ser sentidas pelos diversos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Essa é uma discussão que segue viva, e não podemos nos esquivar dela, seja nas salas de aula, nos documentos curriculares oficiais, na academia ou fora dela. Todos nós pertencemos a essa era digital e, no que tange ao Ensino da História, como historiadores e docentes, conforme sugerem Anita Lucchesi e Dilton Maynard (2019, p.181), ao adotarmos uma postura mais aberta, lúdica e especulativa em relação às tecnologias, podemos obter ganhos efetivos para o letramento histórico e digital de todos os sujeitos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem.

---

[101] Termo cunhado por Tom March (1998) para descrever os jovens que cresceram imersos no ambiente digital, particularmente na era da internet. Essa denominação reflete não apenas a familiaridade e a fluência desses jovens com as tecnologias digitais, mas também o impacto profundo que a *web* tem sobre seus modos de pensar, aprender e interagir.

[102] Hoje, há uma variedade de metodologias que podem integrar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), promovendo abordagens mais interativas e colaborativas no processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo: A sala de aula invertida, em que os alunos primeiro exploram o conteúdo em casa por meio de vídeos, textos e pesquisas na *web* e, em seguida, discutem e aprofundam o aprendizado em sala de aula; a gamificação, que incorpora elementos de jogos para aumentar o engajamento e a motivação dos alunos; a metodologia *WebQuest*, uma abordagem de ensino orientada para a pesquisa em que os alunos são guiados por uma série de tarefas online, promovendo habilidades de pesquisa, síntese e compreensão crítica.

Entendo que não há uma fórmula pronta, e a simples menção das tecnologias em documentos curriculares não garante que os docentes e os sistemas de ensino as incorporarão imediatamente. No entanto, diante desse cenário, surge a oportunidade de promover debates[103] democráticos sob variadas perspectivas e em distintos contextos educativos, o que nos permitirá explorar e entender como os usos do digital pode aprimorar o processo de aprendizagem nas salas de aula.

Assim, para que o trabalho com as TICs possa ser desenvolvido nas escolas, é necessário buscar caminhos que não fiquem restritos a uma visão compartimentada do conhecimento (disciplinar). Nesse sentido, o processo de formação docente (graduações, especializações, atualizações, aperfeiçoamento) deve considerar a diversificação de linguagens, tempos, espaços curriculares e físicos para a sua oferta.

Mais do que uma formação apenas teórica, através de palestras e leituras, é fundamental que as formações e capacitações preparem os professores para o desenvolvimento de competências e habilidades visando a integração curricular das TICs, a análise crítica e a reflexão sobre os usos do digital e seus recursos no ensino-aprendizagem, especialmente no campo curricular da História.

Não se trata aqui de uma discussão sob o viés maniqueísta, entre a ideia do "novo" e do "velho", ao contrário, é refletir sobre o que orienta o fazer educacional e, nesse processo, ter uma visão holística, e não fragmentada do conhecimento histórico escolar, para que assim o uso das tecnologias digitais, não como fim e/ou algo de uso esporádico, possa estimular a experimentação de forma transdisciplinar e interdisciplinar por meio de ações didático-pedagógica.

As vigentes Diretrizes Curriculares direcionam ainda a organização curricular de forma que a escola possa promover uma postura proativa frente às demandas educacionais contemporâneas. Nesse sentido, reconhecem a prática interdisciplinar como uma abordagem fundamental, pois facilita a "organização coletiva e cooperativa do trabalho pedagógico" (Brasil, 2013, p. 28), promove o exercício da transversalidade e se torna um meio facilitador para a integração das TICs no processo formativo dos estudantes.

---

[103]Durante a formação realizada com os docentes, voltada à testagem e ao aprimoramento do produto educacional, alguns debates relevantes emergiram, especialmente em torno da viabilidade do uso das TDICs no contexto educativo. Os docentes, em sua maioria, reconhecem a importância e estão cientes das orientações das diretrizes relativas ao uso das tecnologias digitais da informação e comunicação. Contudo, muitos ressaltaram que o principal desafio reside em saber como implementá-las efetivamente em suas práticas pedagógicas. No entanto, quando conseguem integrar as TDICs com sucesso, observam que as aulas fluem de uma melhor maneira e há avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Assim, a interdisciplinaridade e a transversalidade, enquanto dimensões da ação pedagógica (Brasil, 2013; Thiesen, 2008; Bovo,2005;), é reforçada e incentivada pelas diretrizes, visando uma educação mais integrada e menos fragmentada. Tal proposição requer, antes de tudo, como enfatiza Marcella Albaine Farias da Costa (2021, p.38), direcionar projetos políticos-pedagógicos que valorizem os processos criativos que possam fomentar a formação de pessoas conscientes e que produzam conteúdo de qualidade, sem estarem restritas apenas à crítica.

Tais direcionamentos se configuram, segundo apontam Anita Lucchesi e Dilton Maynard "uma das marcas das humanidades digitais e da história ou historiografia digital" (2019, p. 183). Ao fazer essa observação, os autores destacam o direcionamento contemporâneo das disciplinas da área de humanas, que têm cada vez mais integrado ferramentas, metodologias e abordagens digitais em suas práticas e pesquisas.

Este movimento, refletido nas "humanidades digitais" e na "historiografia digital", indica uma adaptação das ciências humanas à era da informação. Não se trata apenas da incorporação de ferramentas/recursos digitais na pesquisa, divulgação e no ensino, mas de uma reconfiguração na forma como os estudos historiográficos são conduzidos, interpretados e compartilhados na era digital.

Dessa forma, a observação proposta por Anita Lucchesi e Dilton Maynard (2019) serve como um lembrete da necessidade, das disciplinas humanísticas, em especial a História e seu ensino, de se manter atualizado e adaptado às novas realidades tecnológicas e digitais.

O desafio, portanto, é integrar o digital sem perder a essência crítica e analítica das humanidades, que faz parte da identidade profissional dos historiadores, garantindo que a tecnologia amplie, e não restrinja, nosso entendimento dos aspectos socioculturais que englobam o espaço escolar e as práticas didáticas e pedagógicas dos docentes. Nesse sentido, as Diretrizes ressaltam a necessidade de ter ciência quanto aos princípios, finalidades da educação, além de realmente conhecer a realidade contextual em que as escolas e seus atores sociais estão inseridos (Brasil, 2013, p. 29).

Ao discutir as abordagens didático-pedagógicas, as Diretrizes trazem à tona o conceito das "redes de aprendizagem" (Brasil, 2013, p.30), ressaltando que se trata de um conjunto de ações didático-pedagógicas que promovem a interação entre discentes e docentes, mediadas por práticas e recursos diversos, com o objetivo de estimular a aprendizagem significativa e o gosto de aprender. Esse modelo apresentado nas diretrizes sugere que a aprendizagem seja

descentralizada e colaborativa, no qual o conhecimento é construído de maneira coletivamente, rompendo com a lógica transmissiva e linear do ensino.

É interessante notar o posicionamento do documento, o mesmo trata de fazer uma distinção entre "aprender em rede" e "ensinar na rede". Para as Diretrizes, as ações didático-pedagógicas desenvolvidas na forma de redes de aprendizagem incidem em um trabalho mais colaborativo e dinâmico, em que o aprendizado é coletivo, interativo e frequentemente personalizado. Contrastando com o termo "ensinar na rede", que poderia sugerir uma abordagem mais unidirecional aplicada aos ambientes virtuais.

O documento curricular aponta que as práticas docentes devem ser “subsidiadas pela consciência” (Brasil, 2013, p.30) e pela necessidade de dinamizar o ambiente de ensino-aprendizagem, tornando-o compartilhado por todos os envolvidos, independente da prática e recursos utilizados. É um processo coletivo e colaborativo da aprendizagem, e não apenas a transferência passiva de conhecimentos; ainda segundo as Diretrizes, são “procedimentos que não se confundem”, ou seja, não se pode simplificar ou reduzir a noção de aprendizagem em rede a uma extensão do ensino tradicional para o ambiente digital, são processos diferentes. Em vez disso, as abordagens devem estar centradas em incentivar o pensamento crítico, a aprendizagem cooperativa e colaborativa, nos processos de aprendizagem e na constituição dos saberes, combinando múltiplas experiências didáticas que podem ampliar a aprendizagem em rede.

No decorrer dessa discussão as Diretrizes, reconhecem às transformações socioculturais geradas pela sociedade da informação e pelas inovações tecnológicas no âmbito educacional (Brasil, 2013, p.30-31). Nesse sentido, o documento evidencia a necessidade de se ir além, compreendendo que a efetivação de uma abordagem didático-pedagógica com o uso das TDICs envolve uma preparação adequada do corpo docente.

Para tanto, explicita que é essencial aos educadores passarem por formações iniciais sólidas e que continuem se atualizando ao longo de suas carreiras. As diretrizes afirmam ainda que existem inúmeros desafios intrínsecos a esse processo, mas também destaca as inúmeras vantagens que os processos pedagógicos atualizados e alinhados às demandas contemporâneas podem oferecer aos diversos contextos educativos, dentre elas:

> [...] aquelas que se referem à multiplicação de aulas de transmissão em tempo real por meio de teleaulas, com elevado grau de qualidade e amplas possibilidades de acesso, em telessala ou em qualquer outro lugar, previamente preparado, para acesso pelos sujeitos da aprendizagem; aulas simultâneas para várias salas (e várias unidades escolares) com um professor principal e professores assistentes locais, **combinadas com atividades *on-line* em plataformas digitais**; **aulas**

> **gravadas e acessadas a qualquer tempo e de qualquer lugar por meio da internet ou da TV digital**, tratando de conteúdo, compreensão e avaliação dessa compreensão; e oferta de esclarecimentos de dúvidas em determinados momentos do processo didático-pedagógico (Brasil, 2013, p. 31, grifo meu).

Assim, o documento apresenta as vantagens que as variadas tecnologias oferecem às diferentes modalidades de ensino, que ao serem incorporadas pedagogicamente tornam o aprendizado mais flexível, acessível e adaptável às demandas dos discentes do presente século; tecnologias como as plataformas digitais que foram adotadas durante o período pandêmico[104] como estratégia para continuidade das aulas.

Ademais, o documento também enfatiza que as transformações no acesso e processamento de informações, bem como a nova lógica tecnológica originada dos computadores conectados à internet, devem estar intrinsecamente integradas à base comum nacional curricular. Essa integração, de acordo com as Diretrizes, deve ser transversal, abrangendo todas as etapas da educação básica, para orientar de forma eficaz os projetos político-pedagógicos (PPP).

> **Organicamente articuladas, a base comum nacional e a parte diversificada são organizadas e geridas de tal modo que também as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular desde a Educação Infantil até o Ensino Médio,** imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos. [...] **V –** compreender os efeitos da "infoera", sabendo que estes atuam, cada vez mais, na vida das crianças, dos adolescentes e adultos, para que se reconheçam, de um lado, os estudantes, de outro, os profissionais da educação e a família, mas reconhecendo que os recursos midiáticos devem permear todas as atividades de aprendizagem (Brasil, 2013, p. 33).

O grifo no documento é uma sinalização das diretrizes em relação ao movimento de reconhecimento e valorização do uso das TICs nos sistemas de ensino brasileiro. Ao mencionar que as tecnologias da informação e comunicação "perpassem transversalmente", o documento sugere que a integração curricular das tecnologias não deve ser tomada como um módulo separado ou adendo ao processo educacional, mas algo que se deve fazer presente em todas as etapas da educação básica.

Essa visão, em que as tecnologias digitais estão presentes no currículo, reflete um entendimento contemporâneo sobre a importância de preparar os alunos para um mundo cada

---

[104] Dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br apontam que durante o período da pandemia diversos recursos educacionais e estratégias pedagógicas foram adotadas para compartilhar os conteúdos com os discentes "com maiores proporções de uso de plataformas de videoconferência, ambientes virtuais de aprendizagem e aplicativos ou recursos de transmissão síncrona de aulas, como *lives*, por exemplo, por professores das redes estaduais e particulares de ensino" (CGI.br, 2022, p.26).

vez mais digitalizado. Não é apenas sobre usar recursos tecnológicos específicos para ensinar e aprender, mas "pensar.com" o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, a menção de que as TICs dão "direção aos projetos político-pedagógicos" reforça a ideia de que a tecnologias da informação e comunicação podem ser utilizadas de maneira didática para trabalhar os conteúdos abordados, já que o PPP orienta as ações escolares e estabelece diretrizes para o desenvolvimento das atividades pedagógicas no ambiente escolar.

Trata-se de uma visão progressista em que a educação se adapta e evolui diante das mudanças sociotecnológicas da "infoera" (Brasil, 2013, p.33). Conforme sugerido pelas diretrizes, se busca assegurar que docentes e discentes adquiram os conhecimentos e habilidades necessárias para navegar, ensinar e aprender em uma sociedade cada vez mais mediada pelo uso de recursos tecnológicos digitais.

No que tange à elaboração do PPP, o documento propõe que a concepção de currículo e de conhecimentos seja enriquecida pela compreensão de trabalhar com temas, problemas e fatos culturais no contexto em que a escola está inserida. Dentre estes, podemos destacar as referências virtuais de aprendizagem que ocorrem em contextos digitais:

> No projeto político-pedagógico, deve-se conceber a organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional. [...] Nessa perspectiva, a comunidade escolar assume o projeto político-pedagógico não como peça constitutiva da lógica burocrática, menos ainda como elemento mágico capaz de solucionar todos os problemas da escola, mas como instância de construção coletiva, que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos de direitos à proteção e à participação social, de tal modo que:
> [...]
> **VI –** considere como núcleo central das aprendizagens pelos sujeitos do processo educativo (gestores, professores, técnicos e funcionários, estudantes e famílias) a curiosidade e a pesquisa, incluindo, de modo cuidadoso e sistemático, **as chamadas referências virtuais de aprendizagem** que se dão em contextos digitais (grifo próprio);
> **VII –** preveja a formação continuada dos gestores e professores para que estes tenham a oportunidade de se manter atualizados quanto ao campo do conhecimento que lhes cabe manejar**, trabalhar e quanto à adoção, à opção da metodologia didático-pedagógica mais própria às aprendizagens que devem vivenciar e estimular, incluindo aquelas pertinentes às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)** (Brasil, 2013, p. 48-49, grifos meus).

Há duas questões a serem destacadas nesses pontos das Diretrizes, a primeira é o reconhecimento que as referências de aprendizagem baseadas em contextos digitais, compõem segundo Marcella Costa (2021, p.39) “um dos núcleos de aprendizagem baseado na curiosidade e na pesquisa”. Ao mencionar de maneira específica à curiosidade e à pesquisa, o documento

sugere um movimento em direção a uma abordagem de aprendizagem mais autodirigida, na qual os alunos são incentivados a aprenderem de forma ativa, em vez de serem apenas receptores passivos da aprendizagem.

A outra questão a ser pontuada é que o documento curricular ressalta, no ponto VII, a necessidade da promoção de formações continuadas, agora não só para os docentes mais também para os gestores educacionais[105], o que pode favorecer a compreensão das mudanças constantes nos processos educacionais, assim como nos métodos e técnicas de ensino impetrados pelo uso das TICs.

As diretrizes, sugerem ainda que os educadores possam (re)avaliar e escolher as abordagens pedagógicas que sejam mais adequadas ao seu contexto educativo, especialmente em relação à integração curricular das TICs, ou seja, é avaliar, reavaliar e poder escolher abordagens que promovam um ensino-aprendizagem que traga os discentes para o centro do processo educativo.

Ao adotar essa postura, Brasil (2013, p. 50) preconiza que o projeto político das escolas entrelace os eixos — trabalho, ciência, tecnologia, cultura e arte — no processo educacional por meio do desenvolvimento de atividades próprias destinadas às características de cada etapa de desenvolvimento humano na escola.

Nesse processo, a linguagem digital é mobilizada e ressaltada novamente através da proposição do uso das novas mídias e das TICs.

> Desse modo, no projeto político-pedagógico, a comunidade educacional deve engendrar o entrelaçamento entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura e arte, por meio de atividades próprias às características da etapa de desenvolvimento humano do escolar a que se destinarem, prevendo: [...]
> **IX –** a utilização de **novas mídias e tecnologias educacionais**, como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem;
> **X –** a oferta de atividades de estudo com utilização **de novas tecnologias de comunicação.** [...]
> **XIV –** a promoção da **aprendizagem criativa** como processo de sistematização dos conhecimentos elaborados, como caminho pedagógico de superação à mera memorização; [...]

[105] Durante as sessões de formação com os professores participantes do estudo, uma preocupação recorrente era a resistência que encontravam ao adotar abordagens pedagógicas menos "tradicionais". Curiosamente, conforme relatado, essa resistência não vinha apenas de alguns gestores educacionais, mas também de colegas professores. Quando tentavam incorporar o uso do laboratório de informática ou outras metodologias que se distanciassem do padrão expositivo, eram frequentemente confrontados com críticas ou desaprovação. De acordo com relatos dos professores, essa resistência muitas vezes se originava de uma falta de familiaridade ou compreensão sobre o potencial educativo das TDICs e das abordagens pedagógicas que envolve o uso do digital. Mais preocupante ainda, alguns professores compartilharam que, ao tentarem introduzir essas "inovações", eram "acusados" por colegas de estarem apenas tentando "enrolar" a aula, sugerindo que esses métodos eram vistos por alguns como menos rigorosos ou sérios do que as abordagens já tradicionalmente utilizadas.

> **XVIII –** a oferta de atividades de estudo com utilização de **novas tecnologias de comunicação** (Brasil, 2013, p. 50-51, grifos meus)

Ao enfatizar a "dinamização dos ambientes de aprendizagem" através das novas mídias[106] e tecnologias, as diretrizes buscam se alinhar às novas demandas socioculturais da era digital, além de reconhecerem a crescente centralidade da comunicação e informação digital na atualidade, especialmente no âmbito educacional.

Ao prosseguir na análise, o documento salienta que a integração das TICs não apenas atualiza os processos de ensino-aprendizagem, mas também oferece aos docentes e discentes a oportunidade para desenvolver habilidades e competências essenciais para navegar, ensinar e aprender por meio das vias interconectadas do ciberespaço.

Por sua vez, o documento curricular destaca ainda o valor da "aprendizagem criativa". Tal ideia não se limita a adquirir, memorizar e reproduzir informações, mas de uma abordagem pedagógica que possibilita a sistematização dos conhecimentos, incentiva os alunos a pesquisarem, analisar, criar e propor soluções para problemas com base nos conhecimentos adquiridos.

Ao enfatizar essa abordagem, as diretrizes reconhecem ser insuficiente a simples memorização dos conteúdos como método de aprendizado. Em vez disso, as diretrizes propõem a promoção de uma educação pautada no diálogo, reflexão, criticidade e criatividade, onde os conhecimentos adquiridos podem ser enriquecidos pelo uso de tecnologias comunicacionais, educativas e informacionais.

Diante de um cenário de mudanças socioculturais e informacionais, o documento aponta que um caminho possível para o enfrentamento das novas demandas curriculares na era digital é que os professores passem por formações iniciais que contemplem o uso das TICs e que possam continuar se atualizando ao longo de suas carreiras.

Embora reconheça que a capacitação docente seja algo complexo e dependa de diversos fatores — "pessoais, culturais, sociais, ambientais, políticos, éticos, estéticos" (Brasil, 2013, p. 58) —, a posição do documento em relação às formações continuadas para docentes é inserida no documento como uma exigência. O que chama a atenção é que tal exigência é direcionada aos docentes, mais uma dentre tantas da profissão.

---

[106] O termo "novas mídias" se refere às formas de comunicação digital emergentes e evolutivas que acompanham os avanços tecnológicos recentes e incluem: internet, website*s*; redes sociais online; blogs, vlogs; podcasts, dentre outros. Entendo que no contexto das Diretrizes Curriculares para a Educação básica, a integração dessas mídias busca enriquecer e diversificar os processos de ensino e aprendizagem, proporcionando novas formas de interação, colaboração e construção do conhecimento.

> Assim, hoje, **exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais. Além disso, lhe é exigida, como pré-requisito para o exercício da docência, a capacidade de trabalhar cooperativamente em equipe, e de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa.** Isso, sem dúvida, lhe exige utilizar conhecimentos científicos e tecnológicos, em detrimento da sua experiência em regência, isto é, exige habilidades que o curso que o titulou, na sua maioria, não desenvolveu (Brasil, 2013, p.59).

Adicionalmente, o trecho das diretrizes curriculares ressalta a urgente necessidade dos professores se adaptarem à "lógica própria do mundo digital" e se comunicarem efetivamente com os "nativos digitais", estudantes que cresceram na era digital e que, portanto, têm um conjunto intrínseco de habilidades e expectativas em relação à tecnologia e à aprendizagem.

Entendo que essa necessidade não é apenas uma questão de se familiarizar com o mundo digital e seus recursos, mas também uma questão de compreender as mudanças fundamentais na forma como os alunos de hoje, aprendem, processam informações e se comunicam. Porém, o questionamento que surge a partir de tal análise é: como os professores, em especial os de História, podem compreender a lógica do digital para uso em sala de aula?

Corroboro com a ideia de Marcella Costa (2021, p.39) de que não é uma questão de exigência, mas de suporte formativo para que os docentes possam desenvolver as competências tecnológicas digitais e o letramento digital necessário para ensinar, compreender, interpretar e aplicar eficazmente a linguagem e os instrumentos que emergiram da evolução tecnológica digital.

Outra questão que deve ser suscitada é se essa responsabilidade deve recair apenas sobre os ombros dos professores, já que a realidade é que a adaptação à era digital é um desafio sistêmico que vai além da individualidade do ser docente. Sendo assim, considero que os sistemas de ensino, instituições de formação docente, os governos e suas políticas públicas educacionais e a sociedade em geral também têm responsabilidades significativas.

A formação contínua, o acesso a recursos, o suporte institucional e uma mentalidade aberta à mudança são essenciais para que os professores possam atender efetivamente às demandas da sociedade tecnológica informacional. Nesse sentido, é importante reconhecer que colocar toda a responsabilidade nos professores sem fornecer o apoio necessário pode ser contraproducente e desgastante para esses profissionais.

No decorrer das Diretrizes, são abordados ainda temas importantes, como o da inclusão digital (Brasil, 2013, p. 111)[107], aspecto desafiador em que a escola cumpre o papel de agente promotor dessa inclusão. Entendo que o desafio da inclusão digital, evidenciado no documento, deve ser tomado não apenas como uma resposta às demandas educacionais e socioculturais atuais, mas como uma oportunidade para fomentar a igualdade de acesso às tecnologias, a informação e comunicação, promovendo, assim, o desenvolvimento de competências críticas e a participação ativa na sociedade da informação.

Porém, o debate deve ser mais amplo, pois tal conceito deve ser percebido além de uma simples exigência das políticas curriculares voltadas a soluções imediatas para problemas então considerados urgentes, como o domínio básico das TDICs para a inserção subalterna no mercado de trabalho.

Não basta saber como usar os recursos, é preciso compreender como funcionam, afetam o ensino, a aprendizagem e a sociedade. E esta compreensão pode facilitar aos docentes e discentes a utilização dos recursos tecnológicos digitais de forma mais crítica e informada, permitindo-lhes reconhecer, por exemplo, quando estão sendo manipulados por algoritmos.

Outra problematização que surge nas diretrizes é a da relação entre a pesquisa, informação, conhecimento e o impacto tecnológico digital sobre o espaço escolar. O documento chama a atenção para uma questão bastante importante na atualidade, a explosão de informações e a consequente necessidade de "filtro" para essas informações.

O texto das Diretrizes sublinha a mudança de paradigma na produção e compartilhamento das informações e ressalta que “O aumento exponencial da geração de conhecimentos tem, também, como consequência que a instituição escolar deixa de ser o único centro de geração de informações” (Brasil, 2013, p. 163). Assim, a escola deixa de ocupar o lugar exclusivo de fonte de saber e passa a compartilhá-lo com os múltiplos meios de comunicação e canais de informação.

[107] Mesmo após uma década da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, a inclusão digital permanece como um enorme desafio para a educação brasileira. Tais reflexos foram evidenciados durante o período pandêmico. O estudo "Fronteiras da inclusão digital: Dinâmicas sociais e políticas públicas de acesso à Internet em pequenos municípios brasileiros" (CGI.br, 2022b) constatou que as prefeituras com até 20 mil habitantes enfrentaram consideráveis dificuldades na implementação do ensino remoto durante o período da pandemia. Segundo o estudo, a principal adversidade encontrada foi a oferta de aulas e atividades para estudantes em condição de vulnerabilidade social ou situados em áreas isoladas, privados do acesso à internet e das tecnologias digitais essenciais para a assimilação dos conteúdos didáticos. A pesquisa também revelou a ausência de políticas para inclusão digital na maioria dos municípios brasileiros. Além disso, também foi constatado que as políticas públicas voltadas a combater as desigualdades no acesso e uso das TDICs em pequenos municípios não são consideradas prioridade nas agendas governamentais em diferentes níveis – federal, estadual e municipal.

No entanto, há de se ressaltar que existe uma diferença significativa entre se ter informação e adquirir conhecimento. Ainda que reconheça a importância dos novos mecanismos de busca das informações, as Diretrizes destacam ser primordial realizar tal diferenciação.

> Apesar da importância que ganham esses novos mecanismos de aquisição de informações, **é importante destacar que informação não pode ser confundida com conhecimento**. O fato dessas novas tecnologias se aproximarem da escola, onde os alunos, às vezes, chegam com muitas informações, reforça o papel dos professores no tocante às formas de sistematização dos conteúdos e de estabelecimento de valores (Brasil, 2013, p. 13, grifo meu).

Aí reside a importância da pesquisa como princípio pedagógico, guiada e orientada pelos professores por meio de metodologias que subsidiem a construção do conhecimento, a exemplo da metodologia *WebQuest*, pois a informação é abundante e facilmente acessível, enquanto o conhecimento deve ser construído através da sistematização, síntese e reflexão sobre as informações adquiridas.

As Diretrizes, no decorrer do documento, prosseguem reforçando seu posicionamento de reconhecimento da importância das TICs no cenário educacional; também reafirmam a importância central da escola e do professor no desenvolvimento de indivíduos pensantes e críticos.

É imperativo transcender o campo teórico e avançar para a ação, uma vez que a real transformação na educação se dá através da prática cotidiana. Portanto, é essencial, conforme apontam Anita Lucchesi e Dilton Maynard (2019, p.182), "aprender e aprender" (no sentido de botar a mão na massa) para que os docentes possam efetivamente integrar o digital e metodologias que contemplem seu uso em sala de aula.

Assim, entendo que os docentes podem ressignificar suas práticas ao integrar o digital como parte do processo de interação e co-construção do conhecimento histórico escolar, explorando suas potencialidades como ferramenta de mediação pedagógica.

2.4 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [108] foi responsável por uma reestruturação da educação nacional, sendo um documento controverso e de natureza política. O documento

[108] A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é definida como um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens consideradas essenciais em que todos os discentes devem desenvolver no decorrer da educação básica. O documento é orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a

durante sua elaboração recebeu contribuições de diversos segmentos — sociedade civil, entes privados e instituições educacionais etc. — reflexo dos interesses em torno da elaboração do documento.

O documento, desde as primeiras discussões, foi alvo de inúmeras disputas entre setores ligados a esfera governamental, setores progressistas e conservadores, que divergiam entre si em relação aos seus objetivos e conteúdos. Essas divergências refletiram as tensões e os diferentes projetos políticos e educacionais envolvidos nas disputas por sua elaboração.

Elione Diógenes e Vanessa Silva (2020, p. 361) ressaltam que "a política educacional traz as marcas da concepção de Estado e das relações sociais que este deseja manter". Em outras palavras, as políticas educacionais não são neutras, elas são um reflexo das intencionalidades de grupos políticos, daqueles que detêm o poder e que, por meio do campo educacional, procuram consolidar determinados valores, conhecimento e forma de organização social.

A BNCC, por exemplo, pode ser analisada à luz dessa perspectiva, visto que, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff (PT) e a entrada de um novo governo, o de Michel Temer (MDB), os grupos de trabalho responsáveis pela elaboração do documento mudaram. Essa mudança impactou diretamente as decisões sobre quais conhecimentos disciplinares deveriam ser priorizados ou relegados para atender e fortalecer um modelo de Estado, nesse caso, devido a conjuntura política, de matriz neoliberal.

Entre as disputas que resultaram em alterações legais e curriculares com a proposição da BNCC, está a disciplina de História, que foi significativamente impactada pelas mudanças propostas pelo documento. A redefinição das diretrizes da educação básica, através da BNCC, trouxe desafios importantes para o Ensino de História, que teve, conforme destacam Andressa Gonçalves e Wilma Coelho (2022, p. 196), que "[...] traçar novas rotas para justificar sua relevância para a educação básica nacional". Logo, os professores e pesquisadores da área tiveram que buscar novas estratégias para reforçar a importância da História na formação cidadã, destacando seu papel na compreensão do presente e na análise das relações de poder, cultura e sociedade.

Cabe ainda registrar, e aqui sem fazer uma análise de conjuntura mais ampla, que em meio à concepção da BNCC a disciplina de História também foi pressionada por movimentos que buscavam, conforme aponta Flávia Caimi (2016, p. 87), constranger a atividade docente através de "tentativas de cerceamento e até mesmo de criminalização do exercício da docência".

---

formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (Brasil, 2017, p. 7).

A autora pondera ainda que a implementação de uma base comum em um país de proporções continentais e com enormes disparidades regionais apresenta grandes desafios, o que torna complexo as tomadas de decisões acerca de uma estrutura curricular comum proposta pela Base.

Portanto, a implementação de um padrão comum curricular, sem a devida reflexão para sua aplicação em sala de aula, conforme observado por Raissa Mendes (2020, p.29), pode representar apenas um "movimento de ações e interesses da classe dominante em defesa de seu projeto educacional, tendo como principal alvo a educação nas escolas públicas de ensino básico".

O ensino de História sempre esteve no centro de debates e quando se trata de construir uma base para o conhecimento histórico escolar, Flávia Caimi (2016) explica que.

> A tarefa de construir uma base curricular comum para o conhecimento histórico escolar implica trazer ao âmbito do debate público as disputas em torno de ideias quanto ao que, do passado, é válido e legítimo ensinar às novas gerações (Caimi, 2016, p. 88).

Assim, por sua própria natureza, o ensino de História é um campo marcado por tensões, pois ao lidar com o passado é necessário selecionar, interpretar e dar significado a processos históricos que podem moldar identidades e consciências coletivas. Portanto, ao se propor uma estrutura curricular comum, a BNCC é inserida nesse debate, já que a partir da sua proposição inicial houve uma seleção e sistematização dos conteúdos de História que deveriam ser acrescentados e/ou silenciados no documento.

Dessa forma, a experiência de reformulação curricular através da BNCC vai além da definição de conteúdos, objetivos de aprendizagem e habilidades. Se trata também de disputas sobre as memórias, identidades, fortalecimento e legitimação de poder. Logo, ao mesmo tempo em que a BNCC busca uma padronização curricular para o ensino, também apresenta limites que podem incidir em abordagens menos críticas e que desconsideram os postulados da pesquisa acadêmica nacional dentro do campo histórico.

Moreira *et al* (2023, p.11) apontam que a efetivação da produção da BNCC passou por três versões, sendo a primeira no ano de 2015, a segunda em 2016 definindo as orientações para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e a última versão homologada no final do ano de 2017. As autoras destacam ainda que, para o Ensino Médio, a aprovação aconteceu no ano de

2018, logo após a Reforma do Ensino Médio[109], o que reafirmou a fragmentação da escolarização básica.

Cabe ressaltar que a reforma proposta para o Ensino Médio, proposta e sancionada no governo do então presidente Michel Temer, em conformidade com a BNCC, trouxe implicações para o campo curricular da área da História. O texto se mostrou inespecífico em relação à História dentro da nova organização curricular. Essa omissão reflete uma tentativa do esvaziamento do ensino de História, contribuindo para sua precarização, apesar de ser uma disciplina historicamente consolidada na educação brasileira.

Ao precarizar e enfraquecer a disciplina, a reforma compromete a qualidade do ensino básico e dificulta a construção do pensamento histórico, elemento fundamental para a compreensão das transformações históricas e sociais que acontecem no país. Não por acaso, em períodos de rupturas do estado democrático de direito, houve um controle mais rígido sobre a disciplina, sendo esta diluída em Estudos Sociais.

Cabe lembrar que coube ao Conselho Nacional de Educação-CNE a aprovação da BNCC por meio da resolução CNE/CP 2/2017, que estabeleceu inicialmente seu caráter normativo, o que facilitou sua aprovação, e posteriormente sua implementação após a homologação do ministro da educação.

O documento final apresentado ressalta ainda o papel da BNCC como elemento integrador e estratégico para o alinhamento de uma série de outras políticas e ações em âmbitos federal, estadual e municipal voltadas para Educação Básica no Brasil.

> A BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2017, p.8).

Kátia Maria Abud (2011) ao analisar os currículos e os programas educacionais referentes à História escolar, salienta que o campo educacional por meio das suas reformas

[109] As mudanças propostas para o ensino médio ocorreram após a Lei nº 13.415/2017 alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta lei estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, definindo uma nova organização curricular. De acordo com o documento, essa organização seria mais flexível e contemplaria a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de oferecer diferentes possibilidades de escolhas aos discentes: os itinerários formativos. Estes têm foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Segundo o Ministério da Educação, a mudança visa garantir uma oferta de educação de qualidade aos jovens do país, aproximando as escolas à realidade dos estudantes de hoje. Além disso, considera as demandas atuais e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nemi_10> Acessado em abril de 2024.

curriculares é também um campo de disputa política que reflete a materialização de ideias e práticas que vão sendo moldadas conforme objetivos socioculturais mais amplos.

A autora destaca ainda que as políticas assumidas no processo de organização curricular do Ensino de História não foram adotadas com o intuito meramente administrativo ou técnico; elas estavam intrinsicamente ligadas aos projetos em curso para regulamentar o ensino das disciplinas escolares por meio de orientações governamentais em determinados períodos da história.

A publicação da BNCC segue na esteira dessas séries de programas e propostas curriculares educacionais que desde a primeira metade do século XX vem tentando uniformizar e regular os conteúdos a serem trabalhados e desenvolvidos na educação básica do país.

A implementação de uma base nacional comum curricular, embora tenha sido apresentada como uma tentativa de garantir um padrão educacional mesmo que orgânico e progressivo, acaba revelando que as propostas e documentos curriculares são um "território" em que se cruzam visões de mundo, pedagogias e políticas que podem ser frequentemente revisadas e contestadas.

Contudo, é necessário entender que os documentos curriculares são apenas um ponto de partida para a prática educativa, e embora formalizada através de documentos oficiais, como a BNCC, não se esgota na sua mera publicação.

Pois, a realidade do saber escolar, o que se ensina e aprende em sala de aula, é moldado e orientado também por uma série de escolhas, visões e práticas que ocorrem no dia a dia escolar de estudantes e professores. Dessa forma, a seleção e a implementação do que deve ser trabalhado, mesmo que normatizado pelos documentos curriculares, perpassa pela formação, visões políticas dos docentes, recursos disponíveis na escola, necessidades e interesses dos discentes ao estudar. Como nos afirma Katia Maria Abud:

> Quando se toma conhecimento de novos documentos curriculares e de textos legais que pretendem reformar a educação básica, interferindo diretamente no processo de ensino e aprendizagem, a primeira atitude é de a de discuti-los como se a sua publicação já fosse suficiente para que as mudanças se fizessem sentir na organização escolar. Sabe-se, contudo, que o que ocorre é um movimento diferente, que leva em conta os sujeitos escolares (alunos, professores, diretores, coordenadores pedagógicos) e a cultura escolar (Abud, 2007, p. 107).

Portanto, a concepção do que se ensina e aprende não se limita apenas à publicação de um documento curricular. A autora, assim, aponta para a complexidade das práticas educativas no ambiente escolar, que são ativamente construídas por docentes e discentes no contexto das suas experiências e interações cotidianas.

Nesse sentido, ao se abordar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula é necessário atentar para a complexa trama de fatores, produção historiográfica, produção de materiais didáticos, formação de professores e documentos legais curriculares, que influenciam as abordagens pedagógicas relacionadas à Educação, à História e ao seu ensino em contextos educativos.

Além disso, documentos legais, como a Base Nacional Comum Curricular, são reflexos dos contextos políticos e sociais de suas respectivas épocas. Portanto, esses documentos requerem uma apreciação crítica e reflexiva para sua inserção em sala de aula, já que, em conjunto com os demais fatores mencionados anteriormente, acabam contribuindo para as orientações práticas concernentes à organização pedagógica e curricular a serem implementada nas escolas.

Outro aspecto a ser observado é que as reformas curriculares trazem em si inúmeros desafios, tensionamentos, incertezas e possibilidades a partir do que é expresso nas suas diretrizes e normativas. Destarte, importa analisar a estrutura e as recomendações propostas no documento. No caso desta pesquisa, o foco está no uso de metodologias educativas digitais e recursos tecnológicos digitais, a fim de se ter uma compreensão mais aprofundada e, assim, comunicar suas ideias e informações.

A Base Nacional Comum Curricular, ao orientar sobre o ensino dos componentes curriculares na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), aponta para o ensino baseado em competências[110]. É uma forma, segundo o documento, de alinhar currículo e políticas educacionais na construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores no âmbito das três esferas — federal, estadual e municipal — nos termos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Aqui, cabe destacar que essa proposição de um ensino por competências também possui suas intencionalidades e, evidentemente, não é neutra. Ao priorizar um ensino focado em competências, a Base Nacional Comum Curricular favorece abordagens educacionais com um viés mais instrumental e menos crítico da sociedade e das relações de poder que são tecidas.

As competências gerais apresentadas no documento são inter-relacionadas e se desdobram no tratamento didático proposto para todas as etapas educacionais, além de se articularem, conforme aponta o documento: "no desenvolvimento de habilidades e na formação

[110] Ao analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Julia Malanchen e Silvia Santos (2020, p.6) destacam que após a alteração na LDB 9394/96, no ano de 2017, as últimas versões da BNCC passaram a se fundamentar na pedagogia das competências. Sendo assim, o documento arrola dez competências gerais da Educação Básica, sendo seus princípios explicados no item referente aos "Os fundamentos pedagógicos da BNCC".

de atitudes e valores, nos termos da LDB" (Brasil, 2017, p. 8-9), o que reforça a ideia de uma educação integral.

São dez competências listadas na BNCC e ao analisá-las tendo como diapasão da discussão suscitada sobre a História, seu ensino e as articulações com metodologias ativas e as TDICs, é importante que se tenha um olhar holístico e reflexivo sobre às competências que abordam e refereciam as premissas que abarcam tal articulações, expressas nas competências de número um, quatro, cinco e sete.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. 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.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo- se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

> 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 9-8, grifos meus).

Ao pensar e tecer análises sobre as competências gerais da BNCC é perceptível a inclusão dos aspectos relacionados a cultura digital[111] e suas interligações com os aspectos sócio-históricos e educacionais, ou seja, a Base Nacional Comum Curricular reconhece que progressivamente os conhecimentos, aspectos metodológicos e tecnológicos digitais têm integrado e influenciado a sociedade e a área educacional.

Na competência número um, é enfatizada a importância de valorizar e utilizar os conhecimentos de natureza histórica no entendimento e explicação de realidades diversas, sejam eles construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital. Assim, a BNCC chama a atenção para o fato da necessidade de uma educação histórica que esteja alinhada às práticas educativas da atualidade, incorporando metodologias e recursos digitais inerentes ao presente século.

Ao incluir a dimensão digital na sua primeira competência, a BNCC oportuniza que seja feita reflexões a partir do documento sobre o papel das tecnologias digitais no ensino de História. É notório que o espaço digital amplia o acesso à informação e a uma série de recursos e fontes que podem ser úteis ao se ensinar História, no entanto, o simples acesso à tecnologia não garante uma aprendizagem efetiva.

A BNCC, ao mencionar o ‘digital’, trata-o de forma genérica, sem evidenciar ou aprofundar como esse espaço deve ser trabalhado para aprofundar a construção do conhecimento histórico. Embora o documento seja normativo, a superficialidade com que é abordado na primeira competência abre espaço para que esse ambiente seja tratado apenas como lugar de acesso e consumo de informação. Isso é preocupante, e nesse contexto, a aprendizagem histórica na era digital pode ser reduzida a uma prática tecnicista, em que os discentes aprendem a buscar informações e navegar na internet, sem necessariamente problematizar, questionar e interpretar o passado e o presente.

Na esteira dessa discussão a competência número quatro aponta para o espaço digital como um espaço legítimo para a produção de conhecimento, reconhecendo desta forma a 'era'

---

[111] Cultura Digital, segundo a BNCC, "envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica" (Brasil, 2018, p.474).

tecnológica em que vivemos e a necessidade da integração e articulação dos conhecimentos construídos com as mais variadas linguagens, dentre estas a digital.

Tal proposição se apresenta em consonância com a percepção geral da Base Nacional Comum Curricular sobre as mudanças impetradas com a introdução das "novas tecnologias" no cenário educacional. Essa diretriz, à primeira vista, sugere uma abordagem inclusiva, multifacetada e interdisciplinar, encorajando os usos de diversas linguagens para expressar e compartilhar informações de maneira eficaz, a fim de se produzir sentidos no cotidiano escolar.

No entanto, quando analisada criticamente algumas limitações e desafios emergem. A competência parte da ideia do uso de diferentes linguagens para promover o "entendimento mútuo", visão proposta pela BNCC que pode transparecer a falsa ideia de que a produção e a circulação de informações no ambiente digital não são disputadas politicamente, o que é um equívoco.

Assim, se a BNCC pretende que os discentes lancem mão do digital para se expressar e compartilhar informações, é necessário, no caso da História e seu ensino, que a implementação dessa competência seja pensada a partir de uma reflexão sobre os impactos das tecnologias e seus recursos na construção do conhecimento histórico no ambiente escolar.

Nesse sentido, a formação docente não pode ser precarizada e a carga horária da disciplina não deve ser reduzida. Logo, a não valorização da formação de professores e do conhecimento histórico pode limitar o uso dos recursos tecnológicos digitais à produção de conteúdos que não gerem qualquer sentido e reflexão para o alunado.

Portanto, embora a BNCC, na sua competência de número quatro, busque orientar práticas pedagógicas que preparem os alunos para os desafios de um mundo cada vez mais interconectado, é necessário que se fomente o uso de estratégias metodológicas que possam combater a desinformação, pois, a mera troca de informações pode levar à superficialização do ensino, especialmente o de História.

Na sua quinta competência, a BNCC expressa e valoriza diretamente a cultura digital, nela se sublinha a centralidade das tecnologias digitais na contemporaneidade e a necessidade de abordagens educacionais que possam preparar os discentes para lidar com os recursos tecnológicos digitais.

Ao analisar essa competência é preciso compreender e considerar que a cultura digital, no documento, perpassa por todos os campos de aprendizagem e seus componentes curriculares, o que significa dizer que tal competência não pode permanecer isolada dentro de um único

componente curricular, fato antes presenciado em escolas que ofertavam aulas de informática, sendo assim a temática é tratada transversalmente no documento curricular.

Mas, de que maneira esse "protagonismo digital" pode ser exercido de forma a promover a real emancipação dos alunos? Não é algo simples como parece. A proposição da BNCC desconsidera que há questões imbricadas nesse processo, muito além do simples acesso às tecnologias para que os discentes possam se tornar usuários críticos e autônomos.

Em tempo de disputas na internet e de falsificações da verdade, importa também que os alunos desenvolvam a capacidade de analisar, checar e produzir informações que estejam alinhadas a uma produção cientifica que possa ser respaldada por profissionais. Marc Ferro (1994, p.11) já nos alertava que "controlar o passado ajuda a dominar o presente". Essa reflexão cabe aos dias atuais, visto ser comum se deparar com conteúdos sobre história no ambiente digital que são disseminadas sem qualquer fundamentação histórica por agentes que manipulam a narrativa histórica para justificar seus interesses.

Desta maneira, não basta incentivar a autonomia digital, é preciso que o processo seja mediado para que se possa ajudar os discentes a identificar fontes confiáveis, analisar discursos e compreender os usos políticos da informação no meio digital. É aí que entra o uso de métodos e técnicas relacionados a esse universo digital, já que, muitas metodologias (*Webquest*, rotação por estações, gamificação etc.), recursos e ferramentas podem impactar as formas de se ensinar e aprender.

Reforço o meu posicionamento, conforme pontuado anteriormente: para que se tenha de fato um instrumento para emancipação de ideias e possa se romper com "instrumentalização tecnológica" é necessária a mobilização da *práxis* docente em direção ao desenvolvimento do letramento digital e de habilidades tecnológicas digitais que possam promover a aproximação de professores (na sua grande maioria imigrantes digitais) e alunos (nativos digitais) e um trabalho mais aprofundado sobre educação digital nas escolas. Afinal, a interatividade e o acesso a uma quantidade imensa de dados e fontes estão a um click da palma da mão dos docentes e discentes, quando possuem acesso à internet.

Outra questão relevante em relação a essa competência diz respeito aos recursos e metodologias[112] que podem ser empregados na aprendizagem. Embora os recursos sejam

[112] A combinação adequada de recursos e metodologias é essencial para uma educação adaptada às necessidades contemporâneas. Professores e gestores devem considerar ambos os aspectos — recursos e metodologias — para que se promova uma transformação tecnológica eficaz nas escolas. Portanto, a distinção entre 'recursos' e 'metodologias' é crucial para que se possa utilizar as TDICs no ensino. Os recursos são todos os equipamentos — computadores, tablets, internet etc. — e serviços empregados para implementar o uso da tecnologia. Metodologias, por outro lado, dizem respeito às abordagens de cunho pedagógico empregadas para utilizar tais recursos.

primordiais, eles sozinhos não garantem uma aprendizagem efetiva. E as metodologias precisam ser adaptadas às diferentes realidades de ensino, para que possam efetivamente serem utilizadas na promoção de uma aprendizagem que possibilite novas relações com o saber.

A competência aponta ainda que em contextos de práticas sociais, incluindo as escolares, os discentes devem desenvolver a habilidade da comunicação digital, habilidade essencial na cibercultura, que facilita a troca de ideias e informações em tempo real.

Ao compreender isso, a escola e os professores podem, conforme Marcella Costa (2019, p. 39): "desvendar as possibilidades de comunicação (e também de manipulação)", educando os discentes para uso mais democrático, ético e consciente dos recursos inerentes ao mundo digital.

Por fim, a competência sinaliza que o uso das TDICs pode ser um aliado na pesquisa, análise de dados e elaboração de soluções inovadoras em resposta aos desafios do presente século. De fato, essas ferramentas podem permitir que os docentes de história explorem informações, identifiquem padrões e proponham aos seus alunos abordagens criativas para refletir sobre problemas complexos e desafiadores.

Embora as TDICs possam potencializar a pesquisa histórica, permitindo a identificação de padrões e promoção de ‘novas’ abordagens, é essencial que seu uso esteja direcionado a uma formação ampla e adequada ao discentes, garantindo uma aprendizagem histórica que produza sentido e orientação para sua vida.

Já a competência de número sete da BNCC descreve a habilidade da argumentação baseada em fatos, dados e informações confiáveis, para que seja possível formular, negociar, defender ideias e tomadas de decisões que respeitem e promovam a justiça social, a sustentabilidade ambiental e o consumo responsável. Tal competência, enfatiza ainda uma série de valores e habilidades essenciais para a formação integral dos discentes.

Embora a competência não faça uma referência direta a cultura digital, é possível inferir que dada a capilaridade dos meios técnicos e tecnológicos, esses desempenham um papel crucial no desenvolvimento das habilidades descritas na referida competência. No entanto, é preciso problematizar as barreiras que o meio digital e seus recursos podem impor ao desenvolvimento desta competência para que se busque soluções e caminhos para mitigar os desafios.

Entendo que um dos caminhos possíveis é o fortalecimento do ensino de História na educação básica para que os discentes possam formular ideias, tomar decisões e desenvolver argumentos historicamente embasados e fundamentados. Outro caminho possível perpassa pelo

uso de metodologias que dialoguem com espaço digital de maneira crítica e que incentivem os discentes a compreender que as tecnologias e o espaço digital podem moldar as representações do passado.

Destarte, ao integrar metodologias que enfatizem a análise crítica e a verificação de fontes e informações, a exemplo da metodologia *WebQuest*, é possível capacitar os discentes a discernir informações verdadeiras de falsas, contribuindo para uma sociedade mais informada e consciente.

Ao tratar das etapas do Ensino Médio, a BNCC considera que o sistema educacional brasileiro possui uma série de desafios. A Base aponta que, apesar de ser um direito fundamental, o acesso à educação nessa etapa é dificultado por alguns fatores, sendo eles: "Desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do ensino fundamental, o currículo atual do Ensino Médio e os tipos de abordagens pedagógicas" (BRASIL, 2018, p. 461)**.**

Sobre essas questões apontadas no documento são necessárias algumas reflexões. Primeiro, é crucial entender que o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais da educação básica[113] é reflexo de uma série de problemas — baixos investimentos educacionais, formações inadequadas de professores, carência de recursos materiais e pedagógicos etc. — que perpassam pelos sistemas educacionais de ensino brasileiro e que contribuem para esse cenário.

Em relação ao currículo, embora a BNCC aponte para a necessidade de uma reforma nos componentes curriculares do Ensino Médio, não se pode perder de vista que o documento normativo tenta homogeneizar o ensino e promover uma guinada epistemológica[114] dos

[113] O desempenho escolar insuficiente frequentemente está associado a taxas de rendimento — aprovação, reprovação e abandono escolar. Dados do Censo escolar de 2023 do Ministério da Educação – MEC apontam que tais fatores podem levar ao atraso da escolaridade e a baixos rendimentos no que concerne ao aprendizado. Notavelmente, entre 2019 e 2020 as taxas de aprovação elevaram-se devido os ajustes realizados pelas escolas em resposta ao período pandêmico. Este aumento, no entanto, deve ser analisado criticamente. Pois, as medidas emergenciais adotadas, como a flexibilização dos critérios de avaliação e a adoção de ensino remoto, podem ter levado a uma elevação das taxas de aprovação sem necessariamente refletir um aumento real no aprendizado dos discentes. Sendo assim, é possível que muitos estudantes tenham sido aprovados sem terem adquirido os conhecimentos e habilidades esperados para sua série, o que pode mascarar os problemas subjacentes no sistema educacional e que vão refletir na etapa seguinte da formação básica. No entanto, entre 2021 e 2022 houve uma redução desses indicadores, com as taxas retornando aos patamares pré-pandemia (Brasil, 2024, p.18). O retorno das taxas de aprovação aos patamares pré-pandemia entre 2021 e 2022 sugere que os ajustes temporários não foram sustentáveis a longo prazo. Isso indica que os problemas estruturais do sistema educacional brasileiro não foram resolvidos e que a pandemia pode ter exacerbado ainda mais as dificuldades já existentes nos sistemas de ensino. A redução das taxas de aprovação pós-pandemia pode refletir a inadequação das estratégias de recuperação adotadas e a necessidade de intervenções mais profundas e estruturais para apoiar os discentes que ficaram para trás durante esse período.

[114] A guinada epistemológica nos sistemas de ensino indica uma mudança nas bases do conhecimento e nas formas de ensino. Essa mudança pode estar alinhada com a intenção de preparar os discentes para as demandas do mercado de trabalho, fato evidenciado no documento. Enquanto a preparação para o mercado de trabalho é um objetivo

sistemas educacionais, com o objetivo de atender as demandas do mercado por meio dos referenciais políticos e curriculares delineados no documento.

Outra questão suscitada na BNCC está relacionada aos tipos de abordagens pedagógicas, que, segundo o documento, estão desconectadas das realidades e interesses dos jovens, o que poderia resultar em desmotivação e evasão escolar. Destarte, o documento expressa a necessidade do uso de práticas pedagógicas que possam garantir à geração mais nova, uma aprendizagem mais conectada com as demandas atuais e que promova a participação e a autonomia dos estudantes.

Diante de tal observação expressa no documento curricular, cabe ressaltar que as mudanças pedagógicas só serão efetivas se estiverem acompanhadas de ações que gerem mudanças[115] significativas, valorizem os professores e deem o suporte necessário para o bom desenvolvimento de suas atividades.

Na sequência, o documento discorre sobre a garantia da permanência e da aprendizagem dos discentes dentro de uma conjuntura de mudanças e transformações decorrentes dos avanços técnicos e tecnológicos na contemporaneidade. Nesse sentido, o documento traz à baila uma questão importante e que dialoga com a discussão desta pesquisa.

Pois, a BNCC considera que a inserção das TDICs pode viabilizar no ambiente escolar a produção de saberes, conforme explicita Brasil (2018):

> Subjacente a todas essas finalidades, o Ensino Médio deve garantir aos estudantes a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.
> Para tanto, a escola que acolhe as juventudes, por meio da articulação entre diferentes áreas do conhecimento, deve possibilitar aos estudantes:
> • compreender e utilizar os conceitos e teorias que compõem a base do conhecimento científico-tecnológico, bem como os procedimentos metodológicos e suas lógicas;

válido, a crítica reside no fato de que essa orientação pode reduzir a educação a uma função meramente instrumental, focada em formar mão-de-obra qualificada em detrimento de uma formação integral do indivíduo. Tais mudanças podem levar a um enfraquecimento de disciplinas e abordagens, especialmente da área de Ciências Humanas, que fomentam o pensamento crítico, a criatividade e a cidadania. A educação não deve apenas preparar para o trabalho, mas também formar indivíduos conscientes e críticos. Portanto, a ênfase excessiva nas demandas do mercado compromete essa dimensão mais ampla da educação.

[115] De acordo com Ivor Goodson (1997, p. 29), as mudanças curriculares deveriam ser analisadas levando em consideração a inter-relação entre seus aspectos internos (dentro da escola ou do sistema educacional) e externos (contexto social, político e econômico). O autor destaca que, para que uma mudança curricular seja efetiva, não basta alterar aspectos organizacionais ou operacionais dentro da instituição. Essas mudanças organizacionais precisam estar alinhadas com transformações nas "categorias institucionais", que se referem a valores, normas e tradições profundamente enraizados no sistema educacional e na sociedade. Se isso não ocorrer, as mudanças serão apenas formais ou temporárias, sem impacto real na prática educativa. Portanto, Goodson (1997) sugere que a implementação de mudanças curriculares venha acompanhada de uma análise cuidadosa desses dois níveis — organizacional e institucional — para garantir que a transformação seja genuína e significativa, resultando na invenção de "novas tradições" que possam realmente refletir em novos valores e objetivos educacionais.

> • conscientizar-se quanto à necessidade de continuar aprendendo e aprimorando seus conhecimentos;
> • apropriar-se das linguagens científicas e utilizá-las na comunicação e na disseminação desses conhecimentos; e
> • **apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização** (Brasil, 2018, p. 467, grifo meu).

O trecho anterior da BNCC revela várias camadas de expectativas e responsabilidades que a escola deve assumir para integrar efetivamente o uso metodológico das tecnologias digitais no processo educacional. O documento sinaliza para a importância dos espaços escolares se comprometerem com os princípios e fundamentos técnicos, científicos e tecnológicos para a produção do saber, especialmente no contexto da sociedade da informação.

Inicialmente, o documento aponta para a necessidade de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento com o objetivo de promover o uso e a compreensão dos conceitos e teorias que formam a base do conhecimento científico. Essa questão suscitada no documento deve ir além da simples transmissão dos conteúdos, e incluir também as formas de ensinar e os seus diferentes procedimentos metodológicos.

Pois, ao se analisar as bases atuais das transformações informacionais e de comunicação que atravessam a História e o seu ensino, é possível adotar abordagens pedagógicas que possam romper com a simples memorização dos conhecimentos históricos e promover uma compreensão mais crítica e investigativa da História.

O reconhecimento da necessidade de continuar aprendendo e aprimorando seus próprios conhecimentos é outro ponto fundamental. No contexto da era da informação, essa perspectiva é ainda mais relevante, dado o ritmo acelerado das inovações tecnológicas.

Nesse sentido, a professora Selva Guimarães (2012), afirma que a formação docente pode ocorrer em diversos tempos e espaços, devendo esta ser contínua ao longo da trajetória docente e durante o desenvolvimento da *práxis* educativa, pois é o momento em que os saberes são mobilizados, reconstruídos e assumem diferentes significados.

É importante destacar que a formação docente[116] não deve se limitar às fases da formação inicial dos professores, mas continuar ao longo da carreira. Esse processo de

[116] Renata Silva (2023, p. 21) pondera sobre a necessidade de repensar a formação docente como uma solução para tentar superar muitos desafios enfrentados no sistema educacional brasileiro. A reflexão da autora aponta para a urgência de uma transformação no modelo de formação docente, visando preparar melhor os professores para lidar com os desafios contemporâneos da educação no Brasil. Dentro da perspectiva da autora não basta apenas repensar a formação docente e a qualidade dos cursos de licenciatura, mas também se deve investir em processos de formação continuada que permitam aos docentes acompanharem as mudanças nas metodologias pedagógicas, nas tecnologias educacionais e nas demandas sociais. Além disso, compreendo ser necessário um enfoque no processo de formação — inicial e continuada — que vislumbre a diversificação de realidades das escolas brasileiras, com atenção as particularidades regionais e sociais, o que pode reduzir as desigualdades educacionais do país e ajudar os docentes a enfrentarem os desafios do cotidiano escolar.

formação contínua ajuda na ressignificação dos saberes adquiridos, e especialmente durante o exercício do trabalho docente, abre espaço para criatividade e uma reflexão profunda sobre a própria prática.

Assim, em um mundo em constante transformações, marcado por inovações tecnológicas e mudanças sociais, o desenvolvimento profissional deve ser um processo ininterrupto. E esse processo é essencial para a construção de práticas pedagógicas que atendam as demandas da educação atual, onde as formas de ensinar e aprender estão em constante transformação.

A BNCC sugere ainda que a escola deve proporcionar um ambiente em que os discentes possam desenvolver as competências necessárias para utilização da linguagem digital. Cabe ressaltar que a fluência digital não se restringe ao uso técnico de dispositivos tecnológicos, mas envolve a capacidade de análise, avaliação e a compreensão das implicações culturais e sociais do uso dessa linguagem, que pode ser potencializada por meio do uso de metodologias ativas que dialoguem com esse universo. O uso dessas metodologias não só facilita a aquisição de habilidades técnicas, mas também promovem, entre docentes e discentes, uma compreensão crítica e profunda da cultura digital.

O documento sublinha ainda a importância de se apropriar da linguagem científica para comunicar e disseminar os conhecimentos adquiridos. Em um mundo cada vez mais interconectado, comunicar e disseminar conhecimento pautado na cientificidade é essencial. Já que, a leitura, a análise e a compreensão científica dos fatos, especialmente em um cenário onde o compartilhamento de informações ocorre através de diversas plataformas digitais, são fundamentais para combater a desinformação e contribuir para democratização do conhecimento.

Em continuidade ao que foi proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a BNCC, referente ao Ensino Médio, define para as diversas áreas de conhecimento, competências específicas e habilidades[117] que devem ser desenvolvidas ao longo dessa etapa da educação básica.

> Na BNCC, para cada área do conhecimento, são definidas competências específicas, articuladas às respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. Essas competências específicas de

[117] Destaco que o objetivo desta discussão não é abordar as competências e habilidades de cada área do conhecimento, mas se concentrar especificamente naquelas relacionadas à área de História. O foco está em analisar os impactos da cultura digital sobre essa área e como ela influencia o desenvolvimento das práticas pedagógicas no contexto escolar.

> área do Ensino Médio também devem orientar a proposição e o detalhamento dos itinerários formativos relativos a essas áreas (Brasil, 2018, p.469).

Ao articular as competências do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a BNCC assegura que os discentes continuem a expandir e aprofundar o que aprenderam na etapa anterior. As adequações feitas para o Ensino Médio reconhecem as diferenças de maturidade, interesses e necessidades dos alunos e alunas que continuam em formação.

Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas[118], ao chegarem ao Ensino Médio, os discentes são instigados a ampliar a compreensão da base conceitual trabalhada no Ensino Fundamental e a entender os conceitos subjacentes, de modo que esses conhecimentos possam fazer sentido quando articulados com a suas vivências.

A BNCC reconhece que o Ensino Médio é a fase de ampliação e aprofundamento das capacidades intelectuais e cognitivas dos discentes. É nessa fase de formação que os docentes devem, por meio de práticas pedagógicas, promover a exploração crítica dos conteúdos, a integração de conhecimentos e o domínio de variadas linguagens. Dessa forma, os discentes estarão mais preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

> A exploração dessas questões sob uma perspectiva mais complexa torna-se possível no Ensino Médio dada a maior capacidade cognitiva dos jovens, que lhes permite ampliar seu repertório conceitual e sua capacidade de articular informações e conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração (Brasil, 2018, p. 561).

As mudanças cognitivas e conceituais que ocorrem nesse período e expressas no documento curricular têm várias implicações para a prática educacional. No caso das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o documento entende que por meio dessa área os discentes podem desenvolver diversas habilidades — análise, relação, comparação, compreensão de contextos e identidades — que, dentro da perspectiva apontada, são condições essenciais para conhecer, problematizar, criticar e tomar posições (Brasil, 2017, p. 549).

Mas quais os caminhos possíveis são apontados na BNCC para a promoção e o desenvolvimento do pensamento crítico e analítico dos discentes? De que maneira o documento normativo articula a utilização da linguagem digital com o ensino da disciplina de História?

---

[118] A área de Ciências Humanas e Sociais é integrada pelas disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. De acordo com o documento normativo cada uma dessas disciplinas deve contribuir para a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens adquiridas ao longo de todo o Ensino fundamental (Brasil, 2017, p.547).

Um caminho possível apontado pela BNCC, esforço que já se inicia no Ensino Fundamental, é a continuidade da integração de "novas" tecnologias no ensino durante essa etapa. O documento compreende que as tecnologias digitais recortam e são uma das marcas mais distintiva da nossa temporalidade, pois afetam grupos sociais diversos, mas com especial intensidade os jovens.

> Nessa direção, a BNCC da área de Ciências Humanas prevê que, no Ensino Médio, sejam enfatizadas as aprendizagens dos estudantes relativas ao desafio de dialogar com o Outro e com as novas tecnologias. Considerando que as novas tecnologias exercem influência, às vezes negativa, outras vezes positiva, no conjunto das relações sociais, é necessário assegurar aos estudantes a análise e o uso consciente e crítico dessas tecnologias, observando seus objetivos circunstanciais e suas finalidades a médio e longo prazos, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo contemporâneo.
> É necessário, ainda, que a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas favoreça o protagonismo juvenil investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), [...] (Brasil, 2018, p. 562).

O documento normativo enfatiza também a importância da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em favorecer a utilização de diversas linguagens, incluindo a digital, para o desenvolvimento do protagonismo estudantil. Ou seja, os discentes devem conseguir mobilizar competências e habilidades no uso dessas variadas linguagens, para que, assim, possam se tornar agentes ativos em seu aprendizado.

Entendo a preocupação expressa no documento em relação a utilização e exploração das potencialidades inerentes ao uso das TDICs em contextos escolares. No entanto, é igualmente importante evidenciar quais são os limites, desvantagens e perigos que estão associados ao uso excessivo ou inadequado dos recursos tecnológicos digitais, a exemplo dos seus usos para a propagação de *Fake News*, a dependência tecnológica excessiva e a quebra de privacidade.

Por isso, ressalto a importância de que, no contexto do ensino de História, os docentes promovam, em suas abordagens em sala de aula, o uso de metodologias e de tecnologias educativas que não apenas auxiliem na abordagem dos conteúdos, mas também favoreçam a reflexão sobre as implicações éticas, sociais e culturais do uso das TDICs no ambiente escolar.

Outra questão central nessa discussão é que, se o objetivo é proporcionar que os discentes dialoguem com as novas tecnologias e desenvolvam a criticidade relacionada a essas tecnologias, a História e seu ensino não podem, por meio de sua estrutura curricular, ser reduzidas a atores coadjuvantes nesse processo. Dessa forma, mesmo que a BNCC aponte para

o uso consciente das TDICs, a ausência de um espaço e tempo para reflexões e discussões no campo da História pode comprometer a aplicação prática dessa orientação.

Considerando essa discussão, o documento em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com área de Ciências Humanas do Ensino Fundamental busca garantir uma abordagem integrada e progressiva no desenvolvimento de competências e habilidades na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio.

Para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, a BNCC elenca seis competências gerais, para as quais são indicadas a cada uma delas, posteriormente, habilidades que devem a ser alcançadas nessa etapa da educação básica.

> COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO
>
> **1.** Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
> **2.** Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
> **3.** Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
> **4.** Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
> **5.** Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
> **6.** Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p.570).

Das seis competências elencadas cinco expressam por meio das suas habilidades a necessidade de se atentar, analisar, avaliar e utilizar recursos técnicos ou metodológicos que dialoguem com as transformações contemporâneas decorrentes do surgimento das inovações tecnológicas digitais e informacionais.

A primeira competência da área destaca a importância de analisar os processos — políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais — isso em diversas escalas e ao longo do tempo. A competência aponta ainda para a necessidade do desenvolvimento de uma

compreensão crítica e de se posicionar em relação a tais questões, sugerindo para tal a utilização de uma variedade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos.

Essa primeira competência parece indicar um avanço na formação básica dos discentes, no entanto, mesmo a BNCC apresentando diretrizes que enfatizam a importância da criticidade e o uso variado de procedimentos, sua estrutura curricular e a forma como foi pensada não garantem o espaço necessário para o aprofundamento dessas questões.

São questões que carecem de análise, estudo e um olhar atento daqueles que sobre elas se debruçam, não é algo genérico, superficial e a aprendizagem não acontece através do mero repasse informações de qualidade.

Três das seis habilidades elencadas na primeira competência — (EM13CHS101), (EM13CHS103), (EM13CHS106) — acenam para essa utilização plural de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos no estudo das Ciências Humanas, o que inclui a utilização de métodos e técnicas, bem como o uso de variadas linguagens, dentre estas a digital, para a coleta, análise, produção de conhecimentos, sistematização e apresentação de dados e informações de diversas naturezas.

Esse é um esforço da BNCC de adaptar o ensino da área de Ciências Humanas nas suas mais diversas esferas a demandas de um tempo marcado pelo uso de tecnologias digitais. No entanto, as habilidades preconizadas no documento refletem uma certa superficialidade, o que faz questionar como esses procedimentos e técnicas deveriam ser trabalhados no ensino de História e nas demais áreas das Ciências Humanas. Outra questão suscitada e que não fica claro no documento é como o uso da linguagem digital possa ser utilizada sem se tornar apenas um meio para reprodução de informações.

Nesse sentido, Icles Rodrigues (2021, p.181) aponta que é importante “treinar o olhar do aluno para que ele possa ser capaz de identificar o bom fazer histórico em um mar de distorções”. Logo, se faz necessário problematizar também o uso que se faz e como se faz dessa linguagem, para que a abordagem não se torne meramente tecnicista e sem qualquer reflexão sobre as intencionalidades e disputas travadas nos ambientes digitais.

Em tempo de múltiplas narrativas históricas em disputa, esses são aspectos críticos que implicam particularmente no uso que faz dessa linguagem para construir ou descontruir artificialmente uma dada realidade. Assim, o ensino de História não pode se restringir a apresentação e sistematização de dados ao utilizar a linguagem digital, é preciso utilizar essa linguagem e os diversos recursos tecnológicos para compreender como os discursos e interesses originários da comunicação em rede são mobilizados nesse ambiente.

Já a segunda competência enfatiza a importância de os discentes analisarem criticamente a formação de territórios e fronteiras ao longo do espaço e do tempo, segundo o documento essa análise pode permitir uma compreensão profunda das dinâmicas sócio-históricas e políticas que moldam o mundo contemporâneo.

Ao analisar a formação sócio-histórica dos territórios, os discentes podem entender que as fronteiras não são apenas linhas traçadas nos mapas, mas resultado de processos históricos complexos que envolveram conflitos, negociações e diversas formas de dominação e resistência. Ou seja, através de uma análise longitudinal, é possível identificar padrões e mudanças na configuração socioespacial de um determinado território ao longo dos séculos.

Essa análise é importante, pois a compreensão das diversas nuances que envolvem os processos formativos dos territórios é essencial para entender as relações de poder, a formação identitária de um lugar e as tensões que determinam a sua territorialidade.

No que tange ao desenvolvimento dessa competência, é essencial que os docentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas incluam, nas suas práticas pedagógicas, uma abordagem interdisciplinar para os estudantes compreenderem como o processo social, histórico e geográfico dos lugares foram criados e modificados no decorrer do tempo.

Essa competência dispõe de cinco habilidades que os alunos devem se ater, porém para esse estudo uma habilidade chama a atenção por sua relação com a temática em discussão. A habilidade (EM13CHS202) propõem que os discentes analisem e avaliem os impactos do uso das tecnologias nas dinâmicas sociais, políticas, culturais, econômicas e culturais.

Ao trabalhar essa habilidade, os docentes de História podem colocar as revoluções — agrícola, urbana, industrial — e, sobretudo, a tecnológica digital em um contexto histórico mais amplo, permitindo aos discentes a compreensão que tais transformações tecnológicas não acontecem de forma isolada[119], mas são parte de processos históricos que influenciam o espaço social em que vivem.

Outra questão a ser pensada dentro dessa habilidade é como as tecnologias emergentes têm moldado as formas de pensar, comunicar e compartilhar informações. Assim, os docentes, ao traçarem um paralelo entre essas revoluções, podem integrar conteúdos interdisciplinares, incorporar metodologias e recursos educativos digitais no processo de ensino, além de encorajar

[119] José D'Assunção Barros (2022, p.27) destaca que as revoluções — agrícola, urbana, industrial (I e II) e a digital — engendram-se umas nas outras, e as que surgem vão retroagindo sobre as anteriores, se redirecionando, se fortalecendo e delas se apropriando, mas também se oferecendo como fonte de recursos para a continuidade e aperfeiçoamento dos caminhos que já vinha sendo trilhados.

os discentes a pensarem sobre os benefícios, limitações e desafios futuros das mudanças tecnológicas.

A competência número dois e suas habilidades dialogam com a competência três da BNCC, que expressa a necessidade de analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais provenientes das relações de diferentes atores e grupos sociais com a natureza. Essa análise e avaliação abrange tanto as relações de trabalho estabelecidas pelas comunidades tradicionais — indígenas e quilombolas — quanto a compreensão de fenômenos contemporâneos, especialmente no que se refere às influências e aos "papéis das novas tecnologias" (Brasil, 2018, p.561) dentro de um sistema de produção, distribuição e consumo, moldado pela cultura de massa e pelas culturas juvenis.

São questões abrangentes, porém, a forma como essas competências estão estruturadas no documento curricular apresenta limitações que dificultam sua abordagem efetiva, principalmente porque a flexibilização da estrutura curricular de História no ensino médio compromete a disciplina que tem papel central nessas análises e discussões. Assim, a falta de aprofundamento das discussões em relação às competências e habilidades propostas pode restringir a formação histórica dos discentes a uma abordagem superficial e fragmentada das temáticas apresentadas.

Aqui, cabe lembrar que, mesmo com as possíveis limitações de abordagem e na busca por contornar tal problema, os docentes podem buscar alternativamente estratégias metodológicas[120] que possam fomentar o questionamento dos impactos sociopolíticos, incentivando a análise crítica de quem se beneficia e quem é prejudicado nesse cenário de disputas de poder, conflitos sociais, desigualdades, exploração econômica e mercantilização dos recursos tecnológicos que moldam essas relações.

A quarta competência para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas sejam discutidos com os discentes. O documento salienta que tal discussão se faz necessária para que se possa ter uma compreensão profunda e crítica a respeito das especificidades sobre o mundo do trabalho em suas múltiplas dimensões.

---

[120] O uso de metodologias que lancem mão de recursos educativos digitais são, sem dúvidas, uma forma de propiciar uma maior aproximação com o mundo dos discentes, pois de acordo com Teresa Jordão (2009, p. 10), o uso dessas estratégias se aproxima das formas com que os alunos pensam e aprendem. Cabe ressaltar que não existe uma fórmula mágica para integração de metodologias ativas e recursos tecnológicos digitais no cotidiano da sala de aula. Mas, é a partir do fomento a formação docente que se abre a possibilidade para uma reflexão crítica, planejamento, adequação, vivência e aplicação de estratégias metodológicas que envolvam tecnologias e recursos educativos digitais no ambiente escolar.

Dentre as especificidades que contemplam o mundo do trabalho, o documento indica, por intermédio das habilidades (EM13CHS401) e (EM13CHS404), a necessidade de investigar as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e seus impactos no campo do trabalho.

As duas habilidades se complementam e podem proporcionar uma visão ampla e detalhada sobre as dinâmicas e transformações do trabalho no decorrer da história. A primeira habilidade (EM13CHS401) foca na análise das relações sociais diante das mudanças tecnológicas e informacionais que se deram em múltiplos contextos e diferentes espaços geográficos, urbano e rural, e ao longo do tempo. Já a habilidade (EM13CHS404) apresenta os aspectos específicos do trabalho e os impactos do desenvolvimento tecnológico para as gerações futuras, em especial os mais jovens.

Ambas as habilidades sublinham a relevância de analisar como as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais estão redefinindo as formas de trabalho, ou seja, como essa "nova" trama tem redirecionado e regulado as atividades laborais.

Essa "trama" se refere ao avanço exponencial no desenvolvimento de tecnologias e, nas últimas décadas, de tecnologias digitais e outras inovações recentes — automação e inteligência artificial — que estão redirecionando, alterando e regulando como o trabalho é realizado nas diversas áreas, dentre estas o campo educacional[121].

É importante destacar que, ao desenvolverem essas habilidades em suas abordagens pedagógicas, os docentes devem estar cientes de que essas inovações não são neutras. Elas fazem parte de um sistema estratégico que visa moldar padrões sociais e regras do mercado de trabalho. Além disso, o desenvolvimento tecnológico traz desafios que vão desde a criação de novas profissões, mudanças nas formas do labor, na distribuição de informações e formas de

[121] No dia 11 de janeiro de 2023 foi sancionada a Lei Nº 14.533 referente à Política Nacional de Educação Digital (PNED), com o objetivo central de promover a integração entre programas e ações voltadas à democratização do acesso a recursos e práticas digitais no Brasil. A PNED está estruturada em quatro eixos principais: Inclusão Digital, que visa ampliar o acesso às tecnologias digitais; Educação Digital Escolar, focada na inserção dessas ferramentas no ambiente educacional; Capacitação e Especialização Digital, com a meta de formar cidadãos e profissionais capacitados no uso de tecnologias; e Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação, que incentiva a inovação e o desenvolvimento de novas soluções tecnológicas no campo educacional. A instituição dessa lei é uma busca no enfrentamento dos desafios na promoção mais equitativa em relação ao acesso a ferramentas digitais, especialmente no contexto das desigualdades educacionais e sociais que se aprofundaram durante o período pandemico, onde o acesso desigual às tecnologias teve um impacto direto nas oportunidades de aprendizado de milhões de estudantes brasileiros. O texto integral da lei pode ser acessado pelo link: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14533.htm>.

comunicação, até o fomento de desigualdades[122] no acesso a recursos informacionais e ferramentas tecnológicas.

Ao abordar questões como justiça, preconceito, violência, princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários em respeito aos Direitos Humanos, a quinta competência da BNCC exige uma reflexão profunda e uma abordagem estratégica, pois o alicerce dessa competência — os Direitos Humanos — são basilares para a orientação e tomada de decisões para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária.

Dentro dessa competência, a habilidade (EM13CHS504) traz um ponto que merece atenção: a análise e avaliação dos impasses decorrentes de várias transformações na sociedade, incluindo as tecnológicas. A reflexão sobre os impasses éticos e políticos decorrentes das mudanças sociais, culturais e tecnológicas apontadas na habilidade, incidem em desdobramentos nas atitudes e nos valores individuais na contemporaneidade.

Essas reflexões podem contemplar problemas diversos (democracia, ética, privacidade de dados, racismo algoritmo, desigualdades, exclusão e participação digital etc.), que envolvem dimensões variadas do cotidiano dentro de uma perspectiva do presente e do futuro. Nesse sentido, ao buscar desenvolver essa habilidade os professores podem oportunizar os discentes a refletir sobre os impactos que essas mudanças causam em uma sociedade cada vez mais interligada por tecnologias digitais.

Ademais, pensando a práxis cotidiana da escola, é preciso perceber que as competências gerais da área de Ciências Humanas de fato devem ser trabalhadas de forma interconectada e que os professores de História devem estar abertos ao diálogo colaborativo com profissionais de outras áreas e compreender que as transformações latentes da cultura digital têm mudado as formas de apropriações, significados, produção e organização do conhecimento histórico.

Cabe acrescentar, que a BNCC é um documento de caráter normativo, e que os recursos tecnológicos e as diversas metodologias não devem se sobrepor ao sentido humano para que suas orientações não se tornem vazias de propósito. Pois, a centralidade do processo educativo

[122] O estado do Maranhão é um dos estados da federação brasileira que ainda enfrenta grandes desafios em relação à conectividade e ao acesso a recursos tecnológicos digitais. Segundo a agência de notícias do estado, visando mitigar essas fragilidades o Governo Federal, por meio Ministério das Comunicações (MCom), disponibilizou a entrega de 6.207 chips de celular a 28 escolas estaduais localizadas na Grande Ilha de São Luís, além da doação de 2.080 computadores e 600 notebooks para escolas do estado. A iniciativa faz parte do programa Computadores para Inclusão e do programa Internet Brasil, ambos os programas foram desenvolvidos com o intuito de promover a inclusão digital e o acesso a recursos tecnológicos para os estudantes da rede pública. O programa ainda prevê até o final do ano de 2024 a entrega de mais 51.000 mil chips a serem distribuídos para 118 escolas de 75 municípios maranhenses.

deve ser a continuidade do desenvolvimento humano, com as tecnologias e seus aportes desempenhando um papel de suporte no processo de ensino.

2.5 O caderno de orientações curriculares para o Ensino Médio da Rede Estadual do Maranhão (2022) e o Documento Curricular do Território Maranhense (2022)

O Documento Curricular do Território Maranhense – Ensino Médio / Volume II, publicado no ano de 2022, delineia não apenas as intenções governamentais em relação à educação estadual, mas também expressa as diretrizes e orientações pedagógicas a serem implementadas na Educação Básica de nível médio no estado do Maranhão.

O documento reformula as diretrizes curriculares do ensino médio do território maranhense, sob orientação da Lei n.º 13.415/2017[123], que aprovou a reforma do ensino médio e alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e da Resolução CNE/CEB n.º 3/2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

O documento está estruturado tendo como base a reflexão sobre o ensino médio no estado do Maranhão, os seus diversos desafios e os princípios educacionais que guiam as práticas pedagógicas e os projetos escolares nas redes de ensino do estado. Essa reestruturação é vista com otimismo pelo documento, sugerindo que essa etapa pode se tornar mais atraente para os discentes devido à maior flexibilização curricular[124], conceito que se tornou central com o Novo Ensino Médio.

> Dessa forma, diante do atual contexto de reestruturação curricular do ensino médio, acredita-se que essa etapa de ensino possa se apresentar mais atraente, porque passará a ter mais flexibilidade na oferta e organização curricular, além de

[123] A Lei nº 13.415/2017, sancionada no governo do presidente Michel Temer, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabeleceu mudanças na estrutura do ensino médio nacional. De acordo com a lei, a carga horaria mínima de 800 horas anuais das escolas deveria ser "ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecerem no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017" (Brasil, 2017, p.1). A lei estabeleceu ainda, como inovação, no Art. 35-A, uma nova composição para o currículo, em que parte deveria ser destinada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo 1800 horas destinadas à sua integralização e a outra parte para os itinerários formativos, a saber: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, formação técnica e profissional. Importa ressaltar que já no ano de 2024 entrou em discussão e foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei nº 14.945/2024 que alterou novamente Lei nº 9.394/96 e revogou alterações estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017, estabelecendo assim novas diretrizes para o ensino médio. Apesar das alterações legislativas trazidas pela nova lei de dois mil e vinte e quatro, o documento curricular vigente na rede estadual, que orienta o currículo, ainda está fundamentado na Lei de 2017.

[124] No Ensino Médio, com itinerários formativos à escolha dos discentes, conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional (Maranhão, 2022, p. 110).

> se mostrar mais diversificada em relação ao perfil de formação que o estudante poderá ter ao concluí-la. (Maranhão, 2022, p.19).

Embora se tenha um certo otimismo em relação às mudanças curriculares, é importante pensar como essas mudanças se articulam com a produção ou reelaboração dos saberes no cotidiano escolar. Pois, não se pode perder de vista durante o processo a relação dialética entre ensino e aprendizagem, para que a educação nessa etapa não se torne fragmentada, superficial ou meramente técnica, comprometendo assim a formação discente e a função social da educação básica

O documento reconhece ainda que existem muitos desafios — construção e melhorias das escolas, criação de laboratórios, desigualdades regionais e oferta de formações etc. — a serem enfrentados nas diversas escolas do Maranhão de ensino médio. Em meio a esses desafios há o destaque em relação às ações que o estado se propôs a fazer para mitigar os problemas na rede estadual, dentre as ações o documento faz referência ao programa Escola Digna[125], voltada para a melhoria e ampliação das instalações físicas das escolas que são próprias em todos os municípios do estado do Maranhão.

A melhoria em infraestrutura é importante e no estado do Maranhão houve avanços significativos, porém, a transformação educacional não se limita apenas às mudanças na estrutura física das escolas, mas também deve envolver a reformulação de práticas pedagógicas, a valorização e formação continuada docente e a promoção de um currículo inclusivo, dinâmico e que respeite as especificidades locais/regionais. E essa é uma questão importante, pois os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)[126] apontam que no último decênio houve uma redução de 9,2% da procura pelo ensino público estadual, demonstração de que os desafios educacionais do estado vão além da questão estrutural das escolas ou à melhoria dos índices de aprendizagem.

Assim, as mudanças devem abranger aspectos tanto físicos quanto pedagógicos e socioculturais, para que se possa promover uma educação que contemple a integralidade do processo educativo. Outra questão pertinente, e a ser enfrentada conforme o documento

---

[125] De acordo com Fabricio Ferreira (2022, p.85), o programa Escola Digna foi implementado como uma política pública de estado no ano de 2015 pelo governador Flávio Dino. O autor ressalta ainda que o programa, quando lançado, se estruturou em pilares, a saber: a infraestrutura, a gestão escolar, a formação de professores, a melhoria salarial e o currículo.

[126] É através do INEP que são disponibilizados os dados do Censo Escolar Nacional. Os dados coletados pelo instituto são o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. As principais estatísticas do censo escolar nacional podem ser consultados por meio de dois painéis de informações, a saber: Estatísticas Censo Escolar, hospedado na plataforma Oracle Business Intelligence do InepData, e o Novo painel de Estatísticas Censo Escolar da Educação Básica, o painel utiliza a plataforma do Power BI e apresenta dados dos Censos Escolares do último decênio.

curricular, é a formação permanente e o aperfeiçoamento docente, deveres constitucionais a serem priorizados nas diversas esferas governamentais.

É importante ressaltar que, embora a preocupação seja legítima e respaldada legalmente, essa necessidade segundo o documento é justificada pelo contexto educacional atual e pelas diretrizes da BNCC, que exige aos docentes o devido preparo "para atender às exigências do novo currículo do ensino médio" (Maranhão, 2022, p. 160).

A diretriz, na mesma linha da BNCC, compreende que os processos formativos de professores devem buscar o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais à prática profissional, bem como definir princípios que orientem a formação inicial e continuada desses profissionais. Conforme o documento, os princípios a nortear essas formações devem ser:

> 1. Formação dos profissionais da educação como projeto social, político e ético;
> 2. Estabelecimento de efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (Fepad);
> 3. Regime de colaboração entre os entes federados;
> 4. Garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação inicial e continuada;
> 5. Articulação entre a teoria e a prática na formação profissional como estímulo à inovação e à investigação;
> **6. Utilização de tecnologias digitais de informação como recurso administrativo ou pedagógico das formações para produzir conhecimentos e potencializar aprendizagens (grifo meu);**
> 7. Utilização da escola como lócus da formação continuada;
> 8. Domínio dos conhecimentos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
> 9. Visão de totalidade;
> 10. Formação humana integral;
> 11. Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e interculturalidade (Maranhão, 2022, p. 160).

Embora os conceitos de competências e habilidades sejam utilizados amplamente no campo educacional para descrever aspectos diferentes, mas complementares da aprendizagem, algumas vezes nos documentos curriculares soam como uma “terminologia da eficácia”, em que se supõem que, ao serem atingidos ou desenvolvidos, o êxito foi totalmente alcançado. Trata-se de um deslocamento do olhar do trabalhador para o local de trabalho, onde dessa maneira o profissional fica à mercê da avaliação e controle de suas competências por seu local de trabalho (Paim, 2007, p. 161).

Essa exigência dos documentos curriculares e dos sistemas educacionais para o desenvolvimento de competências e habilidades, como imposição de um perfil “ideal” de professor, juntamente com o estabelecimento de metas de desempenho que muitas vezes ignoram a realidade da complexidade da prática docente, pode fazer com que os docentes que

enfrentam dificuldades se sintam desmotivados frente a novos desafios. Assim, em vez de se sentirem encorajados a adaptar suas práticas pedagógicas, eles podem se sentir apenas pressionados a "cumprir o currículo" de forma mecânica.

Entendo que a orientação do documento curricular maranhense é pertinente e importante, e que as formações continuadas devem contemplar práticas pedagógicas que dialoguem com questões concernentes ao tempo presente. No entanto, ao analisarmos os indicadores do Censo Escolar Nacional disponíveis no INEP, referentes ao número de professores da rede estadual de educação com formação continuada, observamos que embora o estado tenha registrado avanços percentuais nesse aspecto, o total de docentes que passaram por formações continuadas são pouco mais de cinquenta por cento (54,7%)[127] do quadro total de docentes da rede estadual.

Esses dados são reveladores, pois o número ainda é insuficiente quando se considera a necessidade de qualificar a totalidade do corpo docente para atender às demandas contemporâneas da educação. Mas será que as formações continuadas devem ser oferecidas com foco exclusivo em atender as demandas dos documentos curriculares?

Corroboro da ideia de Paulo Freire (2014) que a formação profissional docente é por natureza inacabada e, portanto, deve ser contínua, para que se estabeleça um elo entre a prática, a reflexão e a ação, visto que a real transformação na educação se dá através da prática-reflexiva cotidiana. Assim, as formações devem capacitar os docentes a refletirem criticamente sobre o currículo que os orienta, e precisam ser priorizadas como política de Estado, não como uma iniciativa transitória de apenas de governo.

Dessa forma, as ofertas de aperfeiçoamento profissional não se limitarão ao cumprimento dos documentos curriculares elaborados por gestões específicas, mas terá como meta principal preparar os professores para enfrentar desafios mais amplos do processo de ensino-aprendizagem, garantindo uma educação de qualidade independente de mudanças políticas.

Pois, o processo contínuo de formação é essencial para fomentar um pensar sobre o que se aprende durante a sua formação e quais devem ser os impactos em sua futura prática docente. Sendo assim, segundo Ana Carvalho (2022, p. 13), os professores ao refletirem sobre sua prática poderão consolidar os saberes aprendidos durante os processos formativos.

---

[127] Os dados podem ser consultados na integra no site: < https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWIyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9 >. Acesso em 16/09/2024.

As diretrizes curriculares do estado deliberam ainda sobre os impactos das mudanças promovidas pela Lei n.º 13.415/2017 na formação docente. O documento, com base nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, orienta sobre a necessidade de os docentes alinharem suas práticas pedagógicas por meio da mediação de tecnologias educacionais digitais e o uso de metodologias ativas, visando à melhoria da prática docente em sala de aula.

> De acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, para que a formação continuada tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender às características de foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, uso de metodologias ativas de aprendizagem, trabalho colaborativo entre pares, duração prolongada da formação e coerência sistêmica. Em evidência, as definições sobre as categorias postas nas Diretrizes: [...]
> É perceptível, nas proposições, que as mudanças promovidas pela Lei n.º 13.415/2017 impactam na formação do(a) professor(a), exigem um outro modo de planejar, de concepção e organização da sala de aula, e, sobretudo, no modo como se darão as relações, culminando na realização de um trabalho em equipe, articulado e dialogado (Maranhão, 2022, p.165).

É perceptível que o código curricular estadual busca se ajustar às transformações socioculturais de uma sociedade mediada pelas TDICs e, à medida que se ajusta na mesma perspectiva da BNCC, tenta conceber uma prática pedagógica que prioriza estratégias metodológicas de ensino que promovam o engajamento estudantil e a "renovação curricular".

E aqui cabe algumas reflexões sobre os processos formativos de educadores para o desenvolvimento de habilidades técnicas digitais e o uso de metodologias ativas aplicadas ao ensino. A primeira reflexão a ser feita sobre esse processo é que as mudanças curriculares e organizacionais, bem como as propostas de formações docentes, não são eficazes isoladamente.

O impacto real destas propostas incide também na luta em favor de melhorias nas condições de trabalho e no desenvolvimento da carreira docente, conforme nos aponta Selva Guimarães Fonseca.

> Assim, as propostas de mudanças curriculares e organizacionais, de formação, devem vir acompanhadas de lutas pela profissionalização docente, ou seja, de melhorias nas condições de trabalho, de mudanças pedagógicas na formação do professor e na carreira docente (Fonseca, 2007, p. 150-151).

E essa é uma questão fundamental porque as reformas curriculares ou organizacionais, por mais inovadoras que sejam, tendem a falhar se não houver uma valorização concreta da carreira docente. Outra questão que importa pensar é que as formações devem equipar os

professores para lidar não apenas tecnicamente com os recursos tecnológicos digitais e as diversas metodologias, mas também criticamente, para que se possa superar a superficialidade dos seus usos no ato de ensinar e aprender.

Cabe destacar que, durante muito tempo, as formações de professores no Brasil estiveram voltadas para as formas de ensinar, com ênfase dada às metodologias de ensino. Ou seja, conforme aponta Elison Paim (2007, p.160): "para ser um bom professor bastava seguir modelos prescritos na faculdade ou pelos livros didáticos". Era uma visão que limitava o papel do professor a um executor de modelos prontos, sem incentivar uma reflexão crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem ou sobre o contexto social e cultural em que esse processo ocorre. O autor pondera ainda que embora pareça distante esses modelos de formação docente e tais perspectivas não estão mortas e por vezes acabam ressurgindo através de algumas iniciativas governamentais.

Portanto, as formações e as diversas ações prescritas nos documentos curriculares devem considerar não só o aprofundamento teórico, mas também seus aspectos críticos e contextuais, de modo que os docentes possam estar preparados para lidar com as particularidades dos diversos contextos educativos em que estão inseridos.

Embora as metodologias ativas e as TDICs ofereçam novas possibilidades para dinamizar as práticas pedagógicas, seu uso sem uma reflexão profunda pode facilmente reproduzir modelos tradicionais de ensino. E esse é um grande desafio: dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil - CGI.br (2023, p. 87) apontam que 80% dos docentes de escolas públicas do Brasil relataram que a ausência de cursos específicos para o uso de TDICs dificultava a adoção desses recursos durante o desenvolvimento de atividades com os discentes.

Os dados apontam ainda que, 75% dos docentes perceberam que a ausência de uma formação específica para o uso de recursos educativos digitais é um dos principais desafios para a utilização desses recursos ao desenvolverem suas práticas pedagógicas no âmbito escolar.

Por isso, é urgente que as formações estejam centradas não apenas no desenvolvimento de habilidades técnicas, que são necessárias, mas devem sobretudo propiciar um entendimento mais profundo das implicações pedagógicas, sociais e éticas do uso das TDICs no ambiente escolar. Dentro dessa perspectiva, Costa e Viseu (2007) ressaltam que a reflexão é parte importante do processo, pois incide sobre as estratégias, os recursos utilizados, bem como sobre os resultados a serem alcançados e os benefícios ou não do seu uso, o que pode no futuro conduzir a novas necessidades e oportunidades de formação.

Ou seja, não se trata apenas de usar recursos tecnológicos digitais por usá-los, mas de integrá-los de forma a complementar e enriquecer os métodos de ensino. E isso envolve a reflexão sobre a maneira como os diferentes recursos e metodologias podem ser utilizados no contexto educativo.

Portanto, é importante que os professores desenvolvam durante os seus processos formativos os saberes, as competências e habilidades necessárias, a fim de integrar o uso de recursos educativos digitais no contexto do ensino. Ao fazer isso, eles estarão melhor preparados, garantindo que o uso desses recursos não se torne meros acessórios na implementação do currículo.

A formação continuada de professores, como salienta Ana Carvalho (2022, p.12), é um aspecto crucial e indispensável ao longo de toda a carreira docente. A autora destaca ser necessária uma atualização constante dos professores para poderem acompanhar tais mudanças, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, para que possam orientar e propor aos estudantes aulas que favoreçam uma aprendizagem ativa, possibilitando-lhes aprender e acessar informações além do espaço-tempo da sala de aula.

Cabe pontuar, ainda, que as formações devem ser propositivas, e não impositivas, evitando assim reforçar a dicotomia entre os que pensam e os que executam. Pois, muitas vezes, o que se evidencia nos discursos dos documentos curriculares é uma transferência de responsabilidades do Estado para com o professor, que na perspectiva de Elison Paim (2007, p. 161) se denomina de "pseudoparticipação", uma vez que, embora os docentes sejam chamados a implementar as mudanças e cumprir as diretrizes propostas, sua participação efetiva na formulação dessas políticas é limitada ou inexistente.

Essa é uma questão importante ao olhar para os documentos curriculares e as diretrizes de orientações curriculares, pois os documentos raramente abrem espaço para o professor questionar criticamente as diretrizes "impostas". O próprio documento curricular do estado e seu caderno de orientações curriculares direciona o professor para o caminho em que este deve atender "as exigências da educação" (Maranhão, 2022, p. 13). Mas a quais exigências o documento se refere?

Segundo o documento, as exigências são diversas e, dentre elas, está a "exigência de um perfil profissional que agregue saberes docentes de vários âmbitos com vistas ao atendimento do estudante" (Maranhão, 2022, p. 163-14). Conforme a diretriz o atendimento a tal exigência perpassa pelo processo de formação continuada dos professores. Aqui, ao tratar do processo formativo e dos saberes docentes o documento reitera seu alinhamento com a normativa

nacional, a BNCC, e o seu discurso vai ao encontro do fortalecimento de uma ideia prescritiva em relação às formas de abordagem no fazer pedagógico. Assim, os documentos curriculares, conforme foram pensados, vão tentando racionalizar, controlar e padronizar as práticas educativas.

No entanto, corroboro da ideia da professora Selva Guimarães Fonseca (2007, p.152), que as propostas dos processos formativos devem estar fundamentadas na "reflexão na e sobre a prática". Tal articulação entre teoria e prática evita que as proposições formativas sejam apenas prescritivas e/ou impositivas. Sendo assim, ao se fomentar essa articulação é possível orientar uma prática baseada em princípios que norteiam não só a formação, mas a ação e a reflexão sobre o processo, o que pode promover transformações pedagógicas conectadas às práticas concretas de acordo com cada realidade educacional.

As sinalizações do documento em relação à formação de professores e a concepção desses documentos sobre os processos formativos abre espaço para outra discussão no texto curricular, o novo cenário educacional e o uso de metodologias ativas e tecnologias educativas digitais no ensino.

Ambos os documentos consultados e analisados centram suas discussões interrelacionando a formação docente e o aprimoramento dos procedimentos metodológicos para o ensino dos estudantes. Nesse sentido, os documentos curriculares sugerem o uso de metodologias ativas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores em sala de aula.

As sugestões metodológicas da organização curricular dos documentos curriculares[128] focam na priorização de abordagens multimodais e no uso de diferentes linguagens para o desenvolvimento das competências propostas, conforme aponta a diretriz.

> Dessa forma, espera-se que o jovem desenvolva as operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão dos objetos de conhecimento, a fim de elaborar hipóteses e argumentos com base na seleção e sistematização de fontes confiáveis.
> Nesse entendimento, faz-se necessário o uso de diferentes linguagens como forma de favorecer a aprendizagem, em seus diferentes ritmos, para uma juventude plural e singular, questionadora, criativa e de nativos digitais. Busca-se desenvolver a capacidade de mobilização de diferentes linguagens pelo estudante, a partir de linguagens textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas, entre outras, como forma de priorizar o diálogo com o outro e com as novas tecnologias.

[128] Os documentos curriculares analisados apontam para algumas sugestões de metodologias ativas que podem ser adotas pelos docentes nas suas aulas, a saber: Sala de aula invertida, Gamificação, Aprendizagem por problemas, Aprendizagem por projetos, Aprendizagem entre pares, Cultura maker e Rotação por estações.

> Para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o uso de diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem enriquece o repertório do estudante, a partir do momento em que aprofunda a análise, o debate e a contextualização no processo de aprendizagem, além de fomentar o aprendizado de novas experiências e situações, favorecendo o desenvolvimento pessoal desse estudante a partir de um repertório mais amplo, aumentando sua capacidade de abstração (Maranhão, 2022, p. 107).

Ao examinar a área curricular de Ciências Humanas e Sociais, se verifica que o documento segue as orientações da Base Nacional Comum Curricular, especialmente no que se refere ao desenvolvimento das competências e habilidades preconizadas no documento nacional. Pois, toda a matriz curricular estadual a ser desenvolvida nas três séries dos anos finais da educação básica contempla uma ou mais competências da BNCC.

No campo específico da área curricular de História, o caderno de orientações curriculares recomenda que os docentes adotem estratégias variadas, com destaque para o uso de metodologias ativas, como sala de aula invertida, rotação por estações e a aprendizagem baseada em projetos. Outra sugestão recorrente é o uso de canais educacionais, bem como o acesso a sites[129] e fontes documentais disponibilizadas na internet.

Ao orientar a adoção de um modelo de fazer metodológico pautado na aprendizagem ativa dos estudantes, os documentos curriculares do estado do Maranhão buscam promover, entre os docentes da rede básica de ensino o uso de estratégias que potencializem a aprendizagem. Embora seja uma medida positiva, para que se tenha êxito, é importante que a rede adote formações contínuas que contemplem a temática**,** a fim de que essas novas práticas possam realmente transformar o ensino e gerar um impacto significativo na aprendizagem dos estudantes.

Pois, conforme aponta Bottentuit Junior (2022, p.156): "pode-se transformar facilmente um modelo bem-sucedido em resultados negativos, caso não seja adotado de forma correta". Portanto, o uso das metodologias ativas exige que os docentes sejam preparados para

---

[129] Os principais sites e canais educacionais indicados no caderno de orientações curriculares do estado são: https://ensinarhistoria.com.br/; https://pgdma.com.br e o canal do youtube da Plataforma Gonçalves Dias que pode ser acessado através do link < https://www.youtube.com/@PlataformaGon%C3%A7alvesDias> . Dos dois sites disponibilizados, apenas o site ensinar história continua ativo. Esse site está no ar desde o ano de 2015 e conforme a descrição do blog contempla tudo o que diz respeito ao ensino de História e é destinado aos docentes da área de História, discentes e curiosos sobre história. Já a plataforma Gonçalves Dias, segundo a descrição do canal foi criada pela Secretaria do Estado do Maranhão (SEDUC) para auxiliar no estudo remoto dos discentes e preparar os estudantes para os diversos vestibulares espalhados pelo país. Embora os sites recomendados nos cadernos de orientações curriculares sejam exemplos valiosos de recursos pedagógicos, é importante reconhecer que eles podem ser efêmeros. Muitos desses sites, apesar de sua relevância inicial, podem eventualmente ser desativados ou não estar mais disponíveis para consulta dos educadores e discentes, o que limita o acesso aos materiais neles contidos. Assim, é importante diversificar as fontes de pesquisa, pois muitos sites podem deixar de estar acessíveis sem aviso prévio, comprometendo a continuidade das atividades pedagógicas.

“pensar.com”, o que perpassa inicialmente, como tenho defendido, pela formação docente para o uso de recursos educativos digitais e metodologias ativas de aprendizagem.

Ressalto que a mudança e os resultados não aparecem de maneira repentina, é necessário que os docentes tenham tempo para que possam analisar as necessidades dos discentes, selecionar e escolher as metodologias que mais se adequam ao seu contexto educacional, além de refletirem sobre suas práticas.

Outra questão é que a responsabilidade da transformação nos sistemas de ensino não depende exclusivamente dos professores e/ou apenas dos suportes educacionais e das mudanças metodológicas propostas nos documentos curriculares. A mudança real também depende de um compromisso coletivo de todas as esferas do sistema educacional (gestores, formuladores de políticas etc.), incluindo o Estado e suas secretarias, que devem garantir a implementação de políticas públicas que assegurem o financiamento e a continuidade das reformas educacionais, para não ficarem limitadas ao papel.

Em última análise, os professores também precisam ser reconhecidos como agentes ativos nesse processo, pois a participação ativa dos professores na formulação e implementação de políticas educacionais é essencial para garantir que as proposições pedagógicas sejam verdadeiramente eficazes, relevantes, façam sentido e atendam as necessidades e particularidades do ambiente escolar.

CAPÍTULO III – A METODOLOGIA *WEBQUEST* COMO POSSIBILIDADE PARA APRENDER E ENSINAR HISTÓRIA

A internet é uma das tecnologias digitais mais significativas da contemporaneidade, pois oferece acesso a um vasto leque de informações e dados. Contudo, o grande volume de dados e informações que circulam na internet traz uma série de desafios que se refletem no âmbito das salas de aulas. Um desses desafios é como filtrar, selecionar e utilizar fontes e informações, ou seja, excluir o "lixo cibernético" (Carvalho; Costa, 2006, p.8).

O uso correto dos recursos ofertados na 'grande rede' pode ampliar as fronteiras do aprendizado, estimular a colaboração e o desenvolvimento de competências e habilidades para o uso correto das informações em meio a sociedade da informação. No entanto, para que se possa aproveitar da melhor maneira possível os recursos dispostos na 'rede', os professores devem estar preparados para lidar pedagogicamente com os recursos e materiais encontrados na internet, para que assim possam estruturar atividades que ajudem os discentes em suas interações com as fontes e recursos disponíveis nesse espaço digital.

Assim, ao assumir os desafios que a educação histórica enfrenta, o professor traz para a sala de aula o "cheiro do bom frescor" (Schimidt, 2009, p.65), acompanhado não apenas as renovações técnicas, tecnológicas e metodológicas, mas alinhado às demandas de um tempo em que o conhecimento é constantemente atualizado e compartilhado em rede. Nesse contexto, em que as informações são acessadas para além do espaço-tempo da sala de aula, é precisamente aí que surge a necessidade de se conhecer metodologias que possam, conforme Ana Carvalho e Fernando Costa (2006, p.9), ajudar os discentes a adquirir e desenvolver competências para maximizar as pesquisas, avaliar criticamente e referenciar as informações encontradas na internet.

É importante que os alunos desenvolvam autonomia em relação às suas pesquisas; porém, no caso específico da internet, Ana Carvalho e Fernando Costa (2006, p.9) salientam que não basta incentivar a sua utilização, esperando que discentes encontrem, eventualmente, aquilo que não está disposto nos manuais didáticos. E essa não é uma situação incomum, pois as pesquisas *online*, quando feitas sem orientação e critérios, podem fazer com que os discentes enfrentem dificuldades para identificar informações confiáveis, relevantes e adequadas aos objetivos de estudo.

Quando se trata do ensino de História, essa é uma preocupação particularmente relevante, dado o alto potencial que a *web* oferece para o acesso a fontes e arquivos digitais e

digitalizados. Contudo, a ausência de mediação, orientação e o uso de metodologias adequadas podem fazer com que os discentes recorram e/ou acessem arquivos e informações sem validade cientifica, descontextualizadas ou até mesmo conteúdos históricos que perpetuam revisionismos e desinformação.

Diante desse cenário surge a necessidade de se buscar metodologias ativas que possam ajudar a operacionalizar o uso pedagógico de maneira prática, estruturada e confiável desse arcabouço de informações e dados que a internet oferece. Uma dessas metodologias, é a metodologia *WebQuest*, que pode ajudar os docentes no planejamento e organização de atividades de aprendizagem para os discentes a partir do uso da *web*.

A metodologia *WebQuest* (MWQ) foi criada, no ano de 1995, na *San Diego State University* (SDSU), durante o desenvolvimento da disciplina EDTEC 596, "*Interdisciplinary Teaching with Technology*" (Bottentuit Junior; Coutinho, 2008; Bottentuit Junior, 2010). O conceito e a metodologia foram criados pelo professor Bernie Dodge e seu colaborador Thomas March, ex-aluno de graduação de Dodge.

A etimologia da palavra *WebQuest* revela muito sobre sua natureza e propósitos. A palavra *WebQuest,* conforme aponta Bottentuit Junior e Coutinho (2008, p. 1), é associada a dois conceitos fundamentais que a definem: pesquisa e internet, *web* (rede de hiperligações) e quest (questionamento, busca ou pesquisa). É um conceito, embora não seja recente, particularmente relevante para o contexto educacional atual, em que o uso de metodologias que promovam a interação, colaboração e autonomia discente desempenham um papel crescente na construção do conhecimento histórico escolar.

As *WebQuests*, de acordo com Bernie Dodge (1995, p.1), constituem atividades de pesquisas orientadas na internet, na qual algumas ou todas as informações com as quais os discentes interagem são provenientes, majoritariamente, da internet. Ou seja, a proposta central é incentivar os discentes a trabalharem de maneira colaborativa, de forma que possam analisar, interpretar e ressignificar as informações obtidas na internet, ultrapassando, assim, a mera consulta de conteúdos.

A concepção dessa metodologia surge quando Bernie Dodge ministrava um curso de capacitação para docentes. Jarbas Barato (2004) e Bottentuit Junior (2010) apontam que o professor Bernie Dodge, diante da necessidade de apresentar o software *Archeotype*, porém sem poder acessar o programa e como não dispunha de meios ou de uma cópia para mostrar o *software*, acabou adotando uma estratégia alternativa de ensino para atingir os objetivos propostos para aquela aula.

Bernie Dodge, então estruturou uma atividade em sessões de trabalho que envolvia a pesquisa orientada na *web*, a organização dos conteúdos em grupo e a produção de relatórios ao final, baseados nas diferentes perspectivas de análises dos alunos.

A ideia inicial era solucionar um problema em sala[130], mas que acabou se revelando com potencial pedagógico único e inovador, pois conforme destaca Jarbas Barato (2004, p. 2): "A solução apontava um caminho interessante para usos da Internet em educação". Diante da atividade desenvolvida, Bernie Dodge observou que os resultados de sua atividade identificaram uma nova abordagem de ensino, que poderia engajar os alunos na aprendizagem ativa, incentivar a colaboração entre os estudantes e reposicionar o professor como orientador do processo.

Diante de "aspectos que ele não havia previsto [...], Dodge constatou que poderia motivar seus alunos para a aprendizagem, utilizando os recursos da Web" (Bottentuit Junior, 2010, p. 178). Assim, decidiu sistematizar a atividade proposta, culminado no surgimento da metodologia *WebQuest*, que se tornou uma referência global em metodologia para o uso pedagógico da internet.

Após a publicação da primeira[131] WQ houve uma popularização dessa metodologia, culminando no interesse de educadores de vários lugares do mundo, pois além de promover o engajamento discente, se constatou que o uso da metodologia *WebQuest* incentivava o desenvolvimento de habilidades como análise crítica, síntese, avaliação e resolução de problemas, ou seja, o desenvolvimento de "processos cognitivos de alto nível" (Bottentuit Junior, 2010, p. 178).

A metodologia *WebQuest* traz vantagens para alunos e professores, conforme veremos a diante, além de ser uma metodologia que fomenta a aprendizagem ativa dos discentes é também uma ótima oportunidade para integrar as TDICs a prática pedagógica docente.

---

[130] A sala de aula é verdadeiramente um laboratório pedagógico, onde as práticas de professores se tornam um terreno fértil para experimentações e reflexões. A experiência do professor Bernie Dodge ilustra como a sala de aula pode funcionar como um laboratório, em que práticas e desafios do chão da sala de aula se transformam em oportunidades para a inovação e busca de soluções que podem impactar positivamente os processos de ensino e fortalecer a construção colaborativa do conhecimento entre educadores.

[131] De acordo com Bottentuit Junior (2010), uma das primeiras e mais conhecidas *WebQuests*, intitulada *Searching for China*, foi publicada em abril de 1995 e desenvolvida por Tom March, colaborador de Bernie Dodge. Essa primeira *WebQuest*, mesmo após algumas décadas, permanece disponível na *web* e continua sendo modelo e um marco na consolidação dessa metodologia inovadora para uso da internet em contextos educativos. Disponível em: < https://ozline.com/webquests/china/chinaquest.html> Acesso em 20/01/2024.

3.1 Estrutura e componentes de uma *WebQuest*

Para que os professores façam o uso eficaz de uma *WebQues*t, é essencial compreender aspectos relacionados à duração, estrutura e finalidade de cada componente. Ao compreender esses aspectos os professores podem planejar *WebQuests* que sejam adequadas à sua realidade, evitando assim adotar modelos[132] que não estejam alinhados com seus objetivos e expectativas.

Bernie Dodge (1995, p.1) classifica as WQ em relação a sua duração em dois tipos — *Webquest* curtas e *Webquest* longas — divisão que ajuda o professor a utilizar a WQ conforme os seus objetivos, tempo disponível, as necessidades dos alunos e os objetivos do currículo e contexto de ensino.

Bernie Dodge (1995) ressalta que as *WebQuests* curtas devem ser planejadas e executadas no intervalo de uma a três aulas. O autor explica ainda que esse é um tipo de WQ que se alinha a dimensão[133] de número 2 do modelo de dimensões pensada por Robert Marzano, tendo por objetivo a aquisição e a integração de conhecimentos.

Assim, modelos de WQ curtas vão além do simples repasse de informações, permitem aos discentes interpretar, ajustar, ressignificar e criar novas conexões de saber com base em seus conhecimentos prévios e nas informações adquiridas durante a realização da atividade.

O segundo tipo de *WebQuest* proposto por Bernie Dodge (1995a) são as WQ longas, que tem por objetivo a ampliação e o refinamento do conhecimento e exigem geralmente de uma semana a um mês de trabalho.

Nesse tipo de *WebQuest*, Bottentuit Junior (2010, p. 188) destaca que devem ser utilizadas quando o professor "dispõe de muitas horas para leccionar o conteúdo, pois os alunos necessitam de tempo para a pesquisa e produção do trabalho final a ser apresentado". É uma observação que reforça a ideia de que o sucesso desse tipo de *WebQuest* está diretamente relacionado ao equilíbrio entre o tempo e a complexidade da WQ.

Os objetivos das *WebQuests* longas vão ao encontro com a dimensão de número 3 do modelo de dimensões, em que a ideia é que o conhecimento não deve permanecer estático, pois com o aprendizado contínuo o saber é ampliado e refinado. Conforme Robert Marzano (1992):

---

[132] Existem alguns sites que trazem modelos de *WebQuest* já prontas. No entanto, Antonio Moura (2018, p.101) aponta que é possível aos docentes criarem e compartilharem as suas próprias *WebQuest* a partir de plataformas digitais, como a plataforma *Google* sites. Outra possibilidade para criar uma WebQuest é utilizando o Powerpoint ou *Word*, salvando os arquivos em pdf com links ou QRcode para, posteriormente, compartilhar com os alunos.

[133] Robert Marzano (1992, p. 31), na dimensão 2 do modelo das Dimensões do Pensar, pondera que a aprendizagem não é um processo de recepção passiva das informações, mas um processo ativo, em que o aprendizado é construído a partir da atribuição de significados que são dadas em relação as informações disponíveis em situações de aprendizagem. Nesse processo, as informações são integradas ao que já sabemos, permitindo a criação de novos conhecimentos.

> Pensamento Envolvido na Ampliação e Refinamento do Conhecimento
> O conhecimento não permanece estático, mesmo quando o aprendemos até ao ponto da automaticidade. Se continuarmos o processo de aprendizagem, expandimos e refinamos o que sabemos (Marzano, 1992, p.9, tradução minha).

O professor Bernie Dodge (2001, p.1) sugere, por meio do acrônimo 'FOCUS', a observância de alguns princípios essenciais na criação de uma *WebQuest*. Eles são: ***F****ind great sites* (encontrar excelentes sites); ***O****rchestrate your learners and resources* (organizar seus alunos e recursos); ***C****hallenge your learners to think* (desafiar seus alunos a pensar); ***U****se the medium* (utilizar os *médias*); e ***S****caffold high expectations* (estabeleça grandes expectativas).

Bernie Dodge (2001) chamou a atenção para a importância de seguir os princípios estabelecidos, 'FOCUS', devido à constatação de que muitas atividades que se denominam *WebQuests* não seguem os padrões recomendados para criação de uma WQ, não passando apenas de planilhas com URLs, ou seja, *WebExercises*[134].

Para que seja considerada uma WQ, é necessário que os discentes alcancem níveis mais elevados do domínio cognitivo. Os autores Bottentuit Junior (2010), David Pereira Faraum Junior e Marcelo Maia Cirino (2020) destacam que, para que uma WQ permita aos docentes atingirem os níveis mais elevados do domínio cognitivo, se faz necessário ao professor projetar a sua *WebQuest* para que busque alcançar os níveis superiores de aprendizagem — análise, síntese e avaliação — da Taxonomia de Bloom.

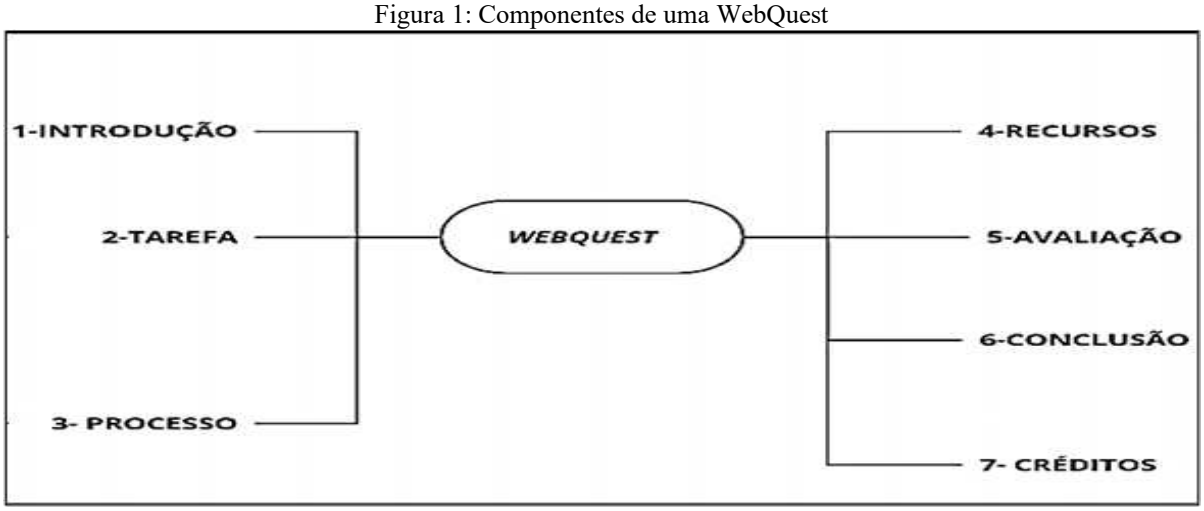
Dessa maneira, os docentes podem diferenciar as *WebQuests* dos *WebExercises*, que não fomentam a produção do conhecimento, subutilizam os recursos da *web* e privam os discentes de obterem experiências mais significativas para sua formação. A atividade requerida também deve conter proposta de tarefas que solicitem a transformação da informação pesquisada para que os alunos possam solucionar problemas propostos, formular novos conceitos, reconhecer padrões etc., tal qual aponta Bottentuit Junior (2010).

> Da mesma forma, o mais nobre objectivo de uma WebQuest enquanto estratégia de pesquisa orientada é que seja capaz de proporcionar uma "aprendizagem activa", ou seja, conseguir que os alunos transformem e assimilem os conhecimentos que já têm em estruturas de conhecimentos mais complexas e elaboradas (Bottentuit Junior, 2010, p. 190).

[134] David Pereira Faraum Junior e Marcelo Maia Cirino (2020, p. 4) destacam que os *WebExercises* são páginas hospedadas na *web* contendo exercícios simples, nos quais os discentes acessam apenas para buscar informações na internet para, posteriormente, entregar as respostas. Diferente de uma *WebQuest*, os exercícios da *web* não promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas de alto nível.

O autor destaca que um dos aspectos centrais da metodologia *WebQuest* é a promoção de uma aprendizagem ativa, na qual os discentes participam ativamente da construção do seu próprio conhecimento. Para o uso adequado de uma *WebQuest* os docentes devem ainda conhecer a sua estrutura e os seus componentes, conforme se observa na figura 1:

Figura 1: Componentes de uma WebQuest



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Conforme proposto por Bernie Dodge (1995a), tanto as WQ curtas quanto as WQ longas devem conter os seis principais componentes estruturais de uma *WebQuest* — Introdução, Tarefa, Processo, Recursos, Avaliação e a Conclusão. Bottentuit Junior (2010) explica que alguns autores sugerem que outros tópicos podem ser acrescentados em uma *WebQuest*, o que pode enriquecer a experiência de seus utilizadores.

Entender a finalidade de cada componente é essencial para que o professor possa estruturar sua WQ de maneira eficaz. Embora conectados, cada elemento constitutivo de uma WQ possui um papel específico, conforme detalhado a seguir.

- **Introdução**

Na perspectiva de Bernie Dodge (1995a), a introdução deve "preparar o palco e fornecer algumas informações de fundo". Ou seja, é na introdução que o assunto a ser abordado é apresentado, sendo uma das principais partes de uma *WebQuest,* a introdução deve apresentar pistas de maneira a motivar e aguçar a curiosidade dos alunos sobre o tema.

É na introdução que o assunto é apresentado de maneira a situar e motivar o aluno, ou seja, é a porta de entrada para o contexto a ser investigado. Na perspectiva de Dodge (1995, p. 1) uma *WebQuest* deve possuir "Uma introdução que prepare o "palco" e forneça algumas

informações de fundo". É interessante, usar uma linguagem clara e compreensível a fim de aguçar a curiosidade dos alunos em relação ao tema trabalhado.

Informações complementares, como o nível de escolaridade, dados de contato, data de criação e última atualização, são essenciais e devem compor a introdução quando não há uma página anterior a esta, segundo aponta Bottentuit Junior (2010, p. 192-193):

> Quando não há no site uma página anterior à Introdução, esta componente deve ainda contemplar informações do tipo: nível de escolaridade para o qual se destina a actividade, nomes e contactos dos autores, data da criação e última actualização do site. Estes dados são de suma relevância para que outros utilizadores possam saber com precisão há quanto tempo a WebQuest foi criada e actualizada, bem como um possível contacto com o autor da mesma.

Essas informações são importantes e essenciais, pois permitem que outros educadores identifiquem a atualidade da WQ, avaliem sua adequação pedagógica, sua autoria e credibilidade, além de permitir contatos para esclarecimentos ou adaptações.

- **Tarefa**

A tarefa é o principal desafio de uma *WebQues*t. Não por acaso, Celina Abar e Lisbete Barbosa (2008, p.39) a consideram como a "alma" ou o "coração" da *WebQuest*. Segundo Bernie Dodge (1995a), a tarefa de uma WQ deve ser "factível e interessante", portanto, viável, desafiadora e instigante, de modo a culminar na produção de um resultado que possa ser compartilhado.

A tarefa é o caminho para se atingir os objetivos de aprendizagem propostos, por isso esse componente de uma WQ deve ser bem planejado e, principalmente, desafiante e executável (Bottentuit Junior, 2010, p. 193). Bernie Dodge (2002), ao definir as categorias possíveis de tarefas para uma *WebQuest,* sugere uma taxonomia de tarefas, classificando as tarefas em doze tipos, conforme se observa na tabela a seguir.

Tabela 2: Categorias de tarefas de uma WebQuest

Categoria de Tarefa	Descrição
Tarefas de Recontar (*Retelling Tasks*)	São tarefas mais simples em que, após apresentado o conteúdo, os discentes devem relatar o que aprenderam do conteúdo e o que foi compreendido. Nesse tipo de tarefa os estudantes podem utilizar uma apresentação, como um *Powerpoint*, posteres ou relatórios curtos para demonstrarem o que compreenderam.
Tarefas de Compilação (*Compilation Tasks*)	Nesse tipo de tarefa os estudantes devem compilar e organizar dados vindos de diferentes fontes.

Tarefas de Mistério (*Mystery Tasks*)	Nas tarefas de mistérios os alunos devem resolver enigmas ou problemas com base em informações fornecidas. Essas tarefas quando bem projetadas requerem a síntese de informações de uma variedade de fontes.
Tarefas Jornalísticas (*Journalistic Tasks*)	A tarefa deve reunir fatos para que possam ser organizados em formato de reportagens, notícias e artigos de destaque.
Tarefas de Design (*Design Tasks*)	Criar propostas ou soluções criativas para problemas específicos. Nesse tipo de tarefa os discentes devem ser incentivados a desenvolver a criatividade.
Tarefas de Produtos Criativos (*Creative Product Tasks*)	Essas tarefas devem requerer dos alunos a elaboração de algum produto. É um tipo de tarefa que envolve a criatividade e originalidade.
Tarefas de Consenso (*Consensus Building Tasks*)	A essência de uma tarefa de consenso é a exigência de que diferentes pontos de vista sejam articulados e que os alunos possam chegar a um acordo a partir de diferentes perspectivas ou opiniões sobre um tema.
Tarefas de Persuasão (*Persuasion Tasks*)	Convencer um público-alvo com argumentos bem fundamentados. Esse modelo de tarefa pode podem incluir audiências simuladas, escrever uma carta, editorial ou comunicado à imprensa, ou produzir um pôster ou anúncio em vídeo projetado para influenciar opiniões.
Tarefas de Autoconhecimento (*Self-Knowledge Tasks***)**	São tarefas, que embora pouco comum, devem fomentar a reflexões sobre si, valores e habilidades. São tarefas que podem ajudar os discentes a pensarem sobre os seus projetos de vida.
Tarefas Analíticas (*Analytical Tasks*)	Em tarefas analíticas, os alunos devem analisar dados ou informações de maneira crítica e detalhada, para que possam encontrar semelhanças e diferenças, a fim de descobrir as implicações para essas semelhanças e diferenças.
Tarefas de Julgamento (*Judgment Tasks*)	Tarefas de julgamento requerem dos alunos, avaliar e tomar decisões com base em critérios específicos.
Tarefas Científicas (*Scientific Tasks*)	São tarefas que buscam explorar problemas científicos e buscar soluções baseadas em evidências.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Dodge (2002).

Por fim, cabe ressaltar que uma tarefa pode combinar elementos de duas ou mais categorias, cabendo aos docentes, portanto, uma reflexão e análise mais aprofundada do que está sendo proposto, pois, caso não seja bem pensada, a tarefa pode não resultar na aprendizagem que se espera.

- **Processo**

É no processo que se descreve o 'passo a passo' para a realização da tarefa, nesta fase deve ser contemplada as orientações pertinentes a organização do grupo de estudantes, a divisão de papéis e como estes devem se organizar para executá-la, segundo Celina Abar e Lisbete Barbosa (2008, p. 43): "O processo deve orientar claramente o que os alunos precisam fazer para atingir o objetivo principal, que é a execução da tarefa, o que devem buscar, quais objetivos atingir e quais resultados obter em cada etapa da atividade".

Nesse sentido, Bernie Dodge (1995, p. 2) aponta que o "processo deve estar dividido em passos claramente descritos". Pois, um processo bem planejado não apenas facilita a execução da tarefa, mas também ajuda os discentes a compreenderem a lógica por trás de cada etapa proposta e sua conexão com o objetivo maior da *WebQuest*.

É importante também que no processo seja descrito a maneira como os alunos devem se organizar. Bottentuit Junior e Clara Coutinho (2011, p.7) sugerem que os discentes se organizem em grupos de trabalho para que a atividade possa ser realizada de forma colaborativa através do trabalho em grupos. Assim, ao se definir com clareza os passos do processo é possível evitar que os discentes se sintam perdidos e tenham menos dificuldades na realização da tarefa proposta, permitindo que ao final se alcance os resultados pretendidos do trabalho realizado em grupo.

- **Recursos**

É neste componente da WQ que são indicados as fontes de informações a serem consultadas, através de *links, hiperlinks,* vídeos*, hipertextos,* textos em pdf etc. que devem ser selecionados previamente e disponibilizados para que os discentes realizem a consulta. Nesse sentido, Bernie Dodge (1995 a) salienta que.

> As fontes de informação podem incluir documentos da *WWW*, especialistas disponíveis via e-mail ou conferências em tempo real, base de dados pesquisáveis na rede, e livros e documentos acessíveis no ambiente de aprendizagem ou trabalho dos participantes. Uma vez que a proposta inclui ponteiros para os recursos, o aprendiz não corre o risco de ficar surfando completamente adernado pelo "Webspace" (Dodge, 1995a, p. 2).

A variedade de recursos que podem ser disponibilizados e acessados amplia as possibilidades para que os discentes explorem um leque variado de fontes e documentos. Porém, ao selecionar os recursos, Bottentuit Junior (2010) chama a atenção para a necessidade de se ter alguns cuidados, dada a efemeridade de alguns sites e hiperligações que podem não estar mais disponíveis em curtos espaços de tempo. Portanto, conforme o autor uma solução possível a esse impasse é.

> **a)** a consulta periódica à WebQuest, a fim de verificar se as fontes ainda se encontram online; **b)** a criação dos próprios recursos que, além de ser uma actividade de produção do docente, ainda potencializa o enriquecimento da Web com páginas de conteúdo; ou **c)** a escolha de fontes muito fiáveis, como, por exemplo, bibliotecas digitais e sites de instituições de ensino/formação (Bottentuit Junior, 2010, p. 198).

Assim, os recursos se caracterizam por pistas que estão quase sempre disponíveis na *web*. E o cuidado ao organizar os recursos é essencial para que se diminua o risco de dispersão, se tenha uma pesquisa mais focada, produtiva e que facilite a execução da tarefa.

- **Avaliação**

A avaliação é o componente em que se indica os instrumentos avaliativos da tarefa. Celina Abar e Lisbete Barbosa (2008, p. 47) ressaltam que a avaliação é "uma definição prévia, na própria *WebQuest*, de como o professor fará a avaliação do produto final ou resultado da tarefa".

Através da avaliação o professor situa os aprendizes em relação a quais aspectos do produto desenvolvido como tarefa vão ser avaliados — organização, relevância das informações, apresentação, colaboração, design etc. — para que assim possam estar cientes dos critérios preestabelecidos para avaliar o trabalho.

Na avaliação de uma *WebQuest*, Ana Carvalho (2002;2013) e Bottentuit Junior (2010) ressaltam que deve conter critérios qualitativos e quantitativos. Esses critérios proporcionam uma visão clara do que se espera dos alunos desde o início da atividade. Bottentuit Junior e Clara Coutinho (2011, p. 10) explicam ainda que após o professor estabelecer os critérios de avaliação é preciso atribuir um "valor quantitativo de 0 a 10 ou de 0 a 100 ou mesmo com o uso de percentagens", para cada um dos objetivos propostos.

Assim, com uma rubrica detalhada e acessível, os discentes podem entender exatamente o que será avaliado na tarefa, indicando se ela foi ou não concluída com sucesso, monitorar seu progresso e realizar os ajustes durante a sua execução. É importante frisar que a

avaliação não pode ser vista como um fim em si mesma, mas como parte integrante do processo educativo.

- **Conclusão**

A conclusão é o momento final da *WebQuest*, que deve ser valorizado. Por isso, é importante que os grupos compartilhem as suas produções, para que assim possam refletir coletivamente sobre o que fizeram e aprenderam.

Nesse sentido, Celina Abar e Lisbete Barbosa destacam a importância desse componente, que deve:

> - Reafirmar aspectos interessantes e motivadores presentes na introdução;
> - Realçar a importância do tema tratado e o sucesso da tarefa executada;
> - Indicar caminhos que possam estimular os alunos a prosseguir em investigações sobre o tema, propondo novas questões, com referências, ou tarefas simples de ser executadas (Abar; Barbosa, 2008, p. 49).

Bernie Dodge (1995a) também explica que, ao finalizar a investigação se deve mostrar aos discentes o que eles aprenderam e, possivelmente, encorajar e apontar outros domínios — sites, blogs etc. — para um futuro aprofundamento sobre o tema.

- **Créditos**

Os créditos é o componente em que deve estar todas as fontes, materiais, o nome e contato dos autores da *WebQuest*. Considerando que a WQ está disponibilizada na *web*, a apresentação dos créditos é indispensável para garantir a autenticidade e confiabilidade da *WebQuest*.

Além dos créditos, Bottentuit Junior e Clara Coutinho (2011) apontam que alguns autores optam também por inserir componentes auxiliares nas suas *WebQuests*. Bottentuit Junior (2010, p.200) destaca que esses componentes podem ser ajudas aos discentes, em que se oferece pistas sobre o conceito da *WebQues*t e a estrutura da atividade, e ajudas aos docentes, componente em que se explica como a atividade foi planejada e como deve ser realizada.

3.2 Potencial da metodologia *WebQuest* para a aprendizagem da história.

O ensino de História, em toda sua complexidade, no atual cenário de imersões tecnológicas, requer que os seus profissionais busquem se aperfeiçoar continuamente. Diante

dessa busca, urge compreender as mudanças relativas aos diversos sujeitos, conceitos e objetos que envolvem o ensino de história no espaço escolar.

Dominique Julia (2001, p.10) oferece uma perspectiva rica sobre as dinâmicas culturais escolares ao definir a cultura escolar como um sistema normativo e prático, estruturado para transmitir conhecimentos e inculcar condutas que variam de acordo com as finalidades históricas e culturais de cada época.

Ao tratar da cultura escolar em sua definição, esse autor destaca que o processo educacional não é estático ou neutro e que é necessário interligar as normas que orientam o processo educacional e os profissionais que são chamados a obedecer a essas ordens as demandas e valores de uma determinada época.

As normas (Documentos curriculares, legislações, diretrizes etc.) são o que definem e orientam o que deve ser ensinado, enquanto as práticas operacionalizam a transmissão desse conhecimento, orientando as estratégias e métodos a serem utilizados. É uma relação dialética entre normas e práticas que demonstra que o ensino não se limita a transmissão factual dos conteúdos a serem ensinados.

Ao olhar para o ensino da História, por exemplo, a definição dos conteúdos que devem ser ensinados também é reflexo de escolhas políticas refletidas através dos documentos normativos. No que tange aos métodos para ensinar a História, o uso de metodologias ativas, a exemplo da metodologia *WebQuest*, ilustram como as práticas pedagógicas vão se adequando as demandas e finalidades de cada época, reforçando a necessidade de pensarmos e repensarmos sobre o que ensinamos e como ensinamos.

Ao trazer a luz as demandas educacionais contemporâneas — novos temas, novas fontes e novas metodologias de estudo — é possível abrir espaço para discussões importantes para que se consiga operar a História e seu ensino em um ambiente hiperconectado na qual os docentes e discentes estão inseridos.

Não se trata aqui de uma ilusão com relação ao uso de metodologias ativas e TDICs, mas de reconhecer a materialidade das diversas transformações metodológicas, tecnológicas, do papel da escola nesse processo e da importância de se apropriar dos recursos e metodologias que possam favorecer a aprendizagem histórica no ambiente escolar a partir de instrumentos que fazem parte da realidade dos estudantes.

A professora Marcella Costa (2021, p. 20) aponta que o ensino de História deve ser "vivo", ou seja, significativo, sensível a ponto de tocar os discentes não apenas na esfera intelectual. Assim, se faz necessário ressignificar a relação com o conhecimento e pensar para

além da materialidade dos usos das tecnologias e seus recursos. É sedimentar um caminho em direção a compreensão das diversas mudanças que incidem no campo histórico escolar, que perpassam também pelas escolhas e direcionamentos metodológicos em relação às abordagens que são utilizadas em sala de aula.

Nesse contexto, entendo que os docentes podem atuar como mediadores entre o mundo digital e o conhecimento histórico. Tal mediação pode ser efetivada através da metodologia *WebQuest*, que proporciona experiências práticas de pesquisa, além de ajudar na reflexão crítica sobre as possibilidades e limitações dos recursos digitais, a exemplo da internet.

Ao optar pela utilização da metodologia *WebQuest* no ensino de História, os professores dispõem de uma metodologia que pode ser utilizada para auxiliar os discentes a compreenderem os fatos históricos de forma crítica e contextualizada. Afinal, a aprendizagem da História, enquanto processo exige a interpretação das fontes, análise de contextos históricos e a compreensão de múltiplas perspectivas históricas.

Estudos recentes[135] têm demonstrado que o uso da metodologia WQ para ensinar História possibilita aos discentes conectar os conhecimentos adquiridos na disciplina com contextos mais amplos, o que facilita o acesso a fontes confiáveis na internet, além de estimular reflexões sobre o presente a partir de estudos sobre o passado.

O refino e a seleção de informações na *web* fazem com que as *WebQuests* se tornem uma estratégia metodológica para o ensino da História, oferecendo a alunos e professores um caminho seguro para percorrer as infovias da internet. Assim, ao lançar mão do uso da metodologia WQ, conforme explicita Celina Abar e Lisbete Barbosa (2008, p.6), os professores passam a atuar como arquitetos da aprendizagem, sendo responsáveis por projetar ambientes de aprendizagem que ajudam os discentes a construírem seus conhecimentos.

As autoras ressaltam ainda que esses projetos não são "edifícios prontos", mas sim estruturas abertas, que se tornam sólidas e duradouras à medida que os discentes, enquanto "construtores", participam ativamente do processo de aprendizado.

É uma visão que se aplica ao contexto pedagógico de uso das *WebQuests*, visto que o professor pode utilizar recursos e fontes variadas — documentos históricos, mapas interativos,

---

[135] Dentre os estudos já realizados sobre o uso de *WebQuest* e o ensino de História, alguns estudos merecem destaque como as dissertações de mestrado de Adaiane Giovanni defendida no programa de Programa de pós-graduação interdisciplinar sociedade e desenvolvimento – PPGSED da Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR em 2016; de Éder Dias do Nascimento defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) em 2018; de Antônio Guanacuy Almeida Moura defendida no programa profissional de História-ProfHistória da Universidade Federal do Tocantins-UFT no ano de 2018; e de Marcela da Silva Soares, defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) em 2021.

vídeos etc. — ao gestar sua WQ. O princípio da investigação é uma das características da metodologia WQ que podem potencializar a aprendizagem histórica. Nesse sentido, as historiadoras Anita Almeida e Keila Grinberg pontuam:

> A grande jogada da WebQuest é que ela não é uma simples coleta de informações, de dados para serem trabalhados em algum momento mais tarde. É uma coleta de dados orientada, motivada por um desejo de conseguir realizar a tarefa proposta. Então, ela transforma a simples coleta num processo de aprendizagem (Almeida; Grinberg, 2009, p. 209).

Anita Almeida e Keila Grinberg (2009, p. 201-202) apontam ainda que o uso da metodologia *WebQuest* contribui não apenas para operação dos conceitos históricos, mas ajuda os professores a adequarem metodologicamente os resultados mais recentes das pesquisas acadêmicas do campo historiográfico ao que deve ser ministrado em sala de aula.

Assim, ao integrar as *WebQuests* na sua prática pedagógica, os professores assumem o papel de produtores de conhecimento e de materiais pedagógicos que podem ser compartilhados com outros docentes da área. Esse é um outro ponto da metodologia *WebQuest* que favorece a aprendizagem histórica, o compartilhamento de materiais instrucionais e pedagógicos entre professores, já que ao produzir e compartilhar as suas *WebQuests* os docentes partilham saberes e possibilitam que outros docentes possam se inspirar[136] para desenvolver suas próprias WQ.

É o professor 'pensando.com', para garantir que as atividades atendam às necessidades e características de suas turmas e estejam alinhadas com os objetivos educacionais da sua disciplina e com o seu planejamento. O uso de uma *WebQuest* nas aulas de história, também abre a possibilidade para que as aulas se tornem mais dinâmicas e menos centralizadas na figura do professor.

Corroboro da ideia de Maria Auxiliadora Schimidt (2009, p. 57), de que a sala de aula não deve ser vista apenas como "[...] um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos". É a quebra do velho hábito de que o professor deve ser o detentor de todo saber, o que permite repensar as responsabilidades de alunos e professores no processo educativo.

Bottentuit Junior e Clara Pereira Coutinho (2008, p. 5) apontam que o uso de *WebQuests* também contribui para o desenvolvimento de competências transversais fundamentais no

[136] Nesse contexto de compartilhamento de uma WebQuest, destaco a importância da seção créditos que desempenha um papel fundamental. Essa seção é importante, não apenas por dar os créditos ao professor que produziu a WQ, mas também por facilitar o contato, a troca de experiências e materiais entre os educadores. É uma rede colaboração que pode ser estabelecida, permitindo que outros docentes compartilhar suas experiências em relação ao uso da metodologia WebQuest.

contexto educacional atual, a saber: Pesquisa e tratamento de informação; Comunicação; Relacionamento interpessoal e de grupo; e por fim, aprender a aprender. São competências sociocognitivas essenciais no contexto educacional da sociedade informacional, onde a capacidade de interpretar informações, se comunicar de forma eficiente e aprender de maneira autônoma são diferenciais importantes.

Fernando Costa e Ana Carvalho (2006, p. 14) ressaltam que é na interiorização desses processos de meta-aprendizagem, da pesquisa e seleção de informações, que se situa o valor pedagógico da *WebQuest*. Assim, ao utilizar a WQ para a aprendizagem histórica, os discentes, além de desenvolverem habilidades de pesquisa e seleção de informações, também aprendem sobre o próprio método de pesquisa, que os ajuda a compreender quais processos são mais eficazes para a busca, interpretação e síntese das informações.

No ensino básico, as pesquisas são recursos valiosos para a aprendizagem histórica, só que esse recurso nem sempre é utilizado de maneira correta pelos estudantes. Como mencionado por Marco Silva e Amélia Porto (2012, p. 89), muitos estudantes ao realizarem suas pesquisas, apenas reproduzem em seus trabalhos o que encontram na *web*, sem se aprofundarem na leitura e na crítica dos conteúdos.

É uma questão em que o professor deve estar atento. Os discentes precisam ser orientados em relação a um conjunto de procedimentos — pesquisar em sites confiáveis, contrapor as informações, verificar as fontes etc.— para que possam realizar suas pesquisas através da navegação na internet.

O trabalho docente em sala de aula é feito através de escolhas; porém, entendo que, ao se trabalhar com as *WebQuests*, os professores podem romper com modelos de aulas que, muitas vezes, priorizam a transmissão unidirecional do conhecimento histórico. Logo, a maneira como os alunos entram em contato com a História influencia diretamente sua compreensão e engajamento com a disciplina.

Dentro dessa perspectiva, compreendo ser importante refletir não apenas sobre o objeto da História, mas também sobre a maneira como se trabalha esse objeto, principalmente na educação básica. Assim, através de pesquisas orientadas na *web*, é possível, conforme aponta Vânia Graça (2023, p. 60), envolver os discentes no exercício do ofício de historiador, para que possam assumir uma postura ativa, participativa e autônoma na construção do conhecimento.

As possibilidades, limites e desafios para se trabalhar o saber histórico em sala de aula são diversos e variados. Contudo, ao se pensar modelos metodológicos para ensinar História, cabe destacar que a integração de recursos tecnológicos associado ao uso de metodologias

ativas podem permitir aos discentes, conforme aponta Vânia Graça (2023, p.63), “pensar criticamente e historicamente [...], num questionamento constante acerca dos acontecimentos e factos históricos”. Essas são competências que podem ser alcançadas ao se lançar mão desta metodologia de pesquisa orientada na *web*, a *WebQuest*.

Um aspecto fundamental no processo de ensino da História é o papel que o professor desempenha. Mesmo que uma *WebQuest* seja utilizada nas suas aulas, ainda é o professor que deve estabelecer a mediação e tutoria dos discentes para que possam realizar suas pesquisas durante o desenvolvimento de suas tarefas, conforme aponta Luciano Rocha:

> Na proposta de WebQuest, a função do professor em classe será a de ouvir a discussão dos alunos, esclarecer pontos polêmicos, e assegurar que cada aluno seja ouvido. Como autor da WebQuest, o professor deve atuar planejando tarefas que engajem os alunos em atividades que favoreçam a reflexão. Já como tutor, o professor deve acompanhar e dar apoio às buscas dos alunos durante os processos de trabalho exigidos pela Tarefa (Rocha, 2007, p. 78).

Assim sendo, o uso da metodologia WQ favorece não somente a autonomia discente e o trabalho autoral, mas também propicia ao professor uma maior aproximação com os discentes através de uma escuta ativa das discussões durante a realização das tarefas. É o momento em que uma relação dialógica se estabelece entre alunos e professores no cotidiano da sala de aula.

Ao se trabalhar com a WQ, os professores de História também assumem um compromisso ético e político. Esse compromisso se reflete na organização e seleção dos conteúdos a serem trabalhados e disponibilizados aos alunos, na maneira como as tarefas são estruturadas e na própria mediação docente em sala de aula, que deve garantir que os discentes observem pequenos indícios e detalhes que podem ser ignorados.

Além disso, os professores e historiadores que elaboraram uma WQ criam um espaço ativo para construção do conhecimento histórico em que se propicia a divulgação científica da história, beneficiando tanto a estudantes de História quanto a outras pessoas que se interessam por temas da história.

Nesse sentido, a integração do ensino de História com a metodologia *WebQuest* pode abrir novas perspectivas para a forma como se ensina história. Isso contribui para a orientação de projetos futuros, para a compreensão do presente e para a valorização das experiências e vivências dos alunos, permitindo que se vejam como parte ativa do processo educativo.

3.3 *WebQuest* e pesquisa histórica: Possibilidades e desafios no uso de fontes e documentos digitais

O processamento de dados, a difusão de *softwares*, o uso de dispositivo móveis e o surgimento de *websites* que divulgam documentos históricos já são uma realidade e estão ao alcance dos dedos daqueles que acessam, produzem e divulgam o conhecimento histórico. Cabe desatacar que esse amplo acesso aos variados recursos tecnológicos digitais potencializam as atividades de ensino, no entanto a facilidade de acesso a esses materiais e recursos exige abordagens metodológicas que possam garantir que esse o uso seja realizado de maneira crítica e orientada.

Cumpre notar também, segundo aponta Denise Frigo (2022, p.69), que "os sistemas eletrônicos não são apenas armazenadores de dados e informações, pois, ao processarem informações, tornam-se, ao mesmo tempo, produtores de fontes". A observação da pesquisadora destaca uma dimensão crucial das mudanças tecnológicas digitais no campo historiográfico: a transformação que o trabalho com as fontes históricas vem sofrendo, visto que, ao mesmo tempo em que os recursos tecnológicos digitais facilitam o acesso a um grande volume de dados, também reorganizam, processam e possibilitam a criação de novos tipos de fontes e documentos.

Além disso, os usos de fontes digitais e a criação de documentos digitais[137] desafiam os historiadores e professores a repensarem suas abordagens metodológicas, já que esses sistemas podem gerar documentos e análises, produtos de um processo automatizado, o que eleva o debate sobre a confiabilidade, a interpretação e a neutralidade dessas fontes. Uma vez que elas são também fruto de quem as produz, das lógicas e processos inerentes ao uso das tecnologias.

[137] A internet, na contemporaneidade, é uma das principais formas de registros das atividades humanas, o que faz dela também uma das principais fontes para a prática da pesquisa e o ensino da história. Os historiadores do tempo presente têm se beneficiado dessa fonte digital e das novas categorias de documentos que podem ser encontrados na rede mundial de computadores. O historiador Fábio de Almeida (2022, p.108-109) explica que, com o surgimento da internet, qualquer hipotética relação de dependência entre o documento e o papel foi quebrada e que, diante de uma nova realidade de registros das informações, surgem os documentos digitais — documento de conteúdo imensamente variável e codificado por um sistema de dígitos binários. O autor explica que esse tipo de documento é classificado em duas categorias: Os documentos digitais não primários e os documentos digitais primários. Fábio de Almeida (2022) pondera ainda que os documentos primários são subdivididos em duas subcategorias — os documentos digitais "exclusivos", que não possuem outro suporte além do digital, e os documentos "digitalizados", que são resultado do processo de digitalização de outros documentos. Sendo assim, a partir dessa sistematização, se percebe que a internet, além de ser uma fonte de consulta, também serve como suporte e espaço de armazenamento para uma ampla variedade de documentos históricos. Ela não apenas facilita o acesso a esses documentos, mas também oferece um ambiente onde diferentes tipos de fontes históricas podem ser alocados, organizados e disponibilizados.

Por isso, o trabalho com essas fontes e documentos deve ser bem sistematizado teórica e metodologicamente[138] quando forem ser utilizados em pesquisas e na sala de aula. Essa ação é essencial para que os discentes compreendam não apenas o que está disposto nas fontes e documentos, mas também os processos pelos quais foram produzidas, o contexto histórico que as moldou e as possíveis interpretações advindas da sua análise.

Dessa forma, não apenas se acessam fontes históricas disponíveis na *web*, mas também se desenvolve um olhar crítico sobre seus conteúdos, compreendendo as condições de sua produção e os possíveis vieses que carregam. Nesse sentido, os docentes devem integrar a sua prática pedagógica metodologias, a exemplo da metodologia *WebQuest*, que estimulem os discentes a refletirem, desde o início, sobre a natureza das fontes históricas, destacando a importância de avaliar sua confiabilidade, as influências externas que podem moldá-las e os impactos que essas novas formas de produção de conhecimento têm sobre a construção da História.

Como destaca Denise Frigo (2020, p. 4) o "processo de busca das informações não pode se limitar a julgamentos pragmáticos, como a utilidade, facilidade de acesso e uso". Tal abordagem baseada nos critérios apontados pela autora pode gerar simplificações que comprometem a análise histórica das fontes e documentos. É necessário, portanto, um exame cuidadoso das fontes provenientes da internet, para que se possa garantir sua autenticidade, confiabilidade e relevância para os estudos históricos. Essa é uma questão importante para os historiadores, docentes e pesquisadores da área da História.

Maria Proença (1992, p. 12), destaca que "[...] sem fontes históricas não é possível fazer História. Sem fontes históricas também não é possível ensinar História, se pretendermos efetuar um ensino ativo, inteligível e capaz de desenvolver capacidades e competências". A reflexão da autora lembra que as fontes são a matéria-prima para os historiadores e que, no contexto educacional, a importância das fontes é igualmente crítica e deve estar no centro da prática pedagógica docente, pois um ensino pautado na memorização de "datas" e "fatos" limita a capacidade dos discentes de desenvolver uma análise mais aprofundada sobre a história, o que pode acontecer quando as fontes e documentos não passam pela análise e crivo historiográfico.

---

[138] A sistematização teórica e metodológica do uso de fontes digitais é importante para mitigar as possíveis desconfianças em relação ao uso dessas fontes. Fábio Almeida (2022, p.106-107) destaca que entre os séculos XX e XXI diversas fontes, incluindo as digitais, passaram a figurar nas pesquisas históricas, mas sempre encontrando alguma resistência em relação ao seu uso. O historiador destaca ainda que devido à ausência de uma discussão teórico-metodológica o uso das fontes digitais entre a comunidade historiadora durante muito tempo foi vista com muita desconfiança, em parte isso se deu a grande parte das fontes documentais ainda encontrarem sua materialidade no papel.

Sendo assim, a problematização sobre os usos de fontes e documentos históricos disponibilizados na internet ganha força entre os historiadores que passaram a contar com um leque quase inesgotável de fontes, conforme explicita Fábio de Almeida (2022, p. 107):

> De qualquer forma, após o advento da Internet, os historiadores passaram a contar com um aporte quase inesgotável de novas fontes. [...]. Mesmo os estudos sobre épocas temporalmente mais distantes também receberam impulso da Internet, com a possibilidade de consultar bancos de dados digitais. Assim, a aproximação com a Internet e com os documentos digitais foi tornando-se inevitável para os historiadores.

Ademais, o que se vê é a pluralidade e a diversidade de fontes digitais que vão moldando a pesquisa histórica e o seu ensino, mesmo a história não sendo orientada por bits, bytes e nem determinada pelo uso das TDICs. Entretanto, ao se buscar determinadas documentos digitais através da consulta aos "oráculos digitais" é necessário saber "separar o joio do trigo" (Almeida, 2022, p.110), pois grande parte dos materiais, informações, arquivos e documentos existentes na grande rede não são totalmente confiáveis, o que exige dos historiadores e professores a avaliação cuidadosa da origem, da autoria e da credibilidade dos documentos encontrados.

Mas, se por um lado o acesso às fontes documentais foi ampliado com o surgimento da *web*, contribuindo para problematização de novas questões historiográficas e a renovação do ensino da História, por outro lado é importante refletir sobre alguns problemas que afetam os historiadores, docentes e estudantes que usam fontes digitais.

Embora a *web* tenha ampliado o acesso às fontes documentais, renovando a historiografia e o ensino da História, é crucial refletir sobre os desafios enfrentados por historiadores, docentes e estudantes que utilizam fontes digitais, conforme apresentado na tabela a seguir:

Tabela 3: Desafios ao se trabalhar com fontes e documentos digitais

	DESAFIOS	**CONSEQUÊNCIAS**
1	Alteração/adulteração ou fragmentação do conteúdo original.	Os documentos digitais podem sofrer alterações durante o processo de digitalização ou manipulação, o que pode comprometer sua autenticidade e integridade.
2	Fontes sem fundamentação teórica.	Fontes encontradas online podem ser tendenciosas ou apresentadas sem o rigor teórico-metodológico da academia.

3	Caráter efêmero da *Web* e dos documentos consultados.	A internet é volátil, o que pode implicar na remoção de documentos e alteração de sites, o que pode inviabilizar o acesso a fonte.

Tabela adaptada de: Almeida (2022, p. 112-113).

Diante desses desafios, é essencial ter cuidado ao escolher as fontes a serem consultadas e/ou utilizadas na pesquisa e no ensino da História, evitando que se tornem um obstáculo na constituição do conhecimento histórico. Portanto, é essencial se ater a procedimentos e metodologias que possam auxiliar na seleção, organização e manejo das fontes, garantindo que aqueles que as utilizarem possam fazê-lo com segurança e confiança.

Diante desse contexto, a metodologia *WebQuest* se apresenta como um caminho viável para o uso de fontes e documentos históricos digitais na pesquisa e no ensino de História. Ao seguir o roteiro de organização das etapas dessa metodologia, os docentes podem, além de estruturar uma WQ, praticar o exercício da crítica, seleção, verificação e organização das fontes e documentos históricos disponíveis na *web.*

No caso específico do sertão maranhense — uma região rica em processos históricos e culturais — o uso da metodologia *WebQuest* para estudar a região pode possibilitar o acesso de maneira confiável a páginas e portais digitais que disponibilizam documentos e arquivos que são essenciais para a análise detalhada do processo sócio-histórico da região, conforme se observa nos exemplos apresentados na tabela:

Tabela 4: fontes digitais diversas para consulta

Portal/ Página Digital	**Documentos**	**Descrição do Conteúdo**	**Importância para a História do Sertão Maranhense**	**Observações sobre Confiabilidade, Acessibilidade e Tipo de Documentos Digitais**
Biblioteca Benedito Leite- Acervo Digital	Manuscritos, Ofícios e Inventários.	Os documentos tratam de questões administrativas, eleitorais e econômicas.	Essenciais para entender a organização política, social e econômica da região.	Fonte confiável, documentos digitais primários e com acesso gratuito por meio do site: http://casas.cultura.ma.gov.br/portal/bpbl/acervodigital/index.php

Hemeroteca e Acervo Digital da Biblioteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional	Mapas históricos e jornais.	Mapas sobre as condições geográficas e sociais do sertão. Jornais abordam questões sociais e políticas no Maranhão Oitocentista.	Esses documentos, juntos, oferecem um panorama detalhado de aspectos relacionados a memória, geografia e o contexto sociopolítico e cultural do Maranhão oitocentista.	Documento primário com alta qualidade de digitalização e disponível online gratuitamente: https://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_cartografia/cart519673/cart519673.jpg https://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_cartografia/cart529483/cart529483.jpg https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=718130&Pesq=Balaiada&pagfis=154
Biblioteca Digital do Senado Federal	Ensaios biográficos, livros, revistas e outros documentos.	As biografias focam em líderes políticos, religiosos, intelectuais e personalidades locais. Os demais documentos tratam da história, cultura e sociedade do Maranhão, especialmente no contexto do século XIX e do Sertão maranhense.	Fornece insights sobre o cotidiano e a formação cultural do Maranhão e a região do sertão maranhense.	Documentos digitais não primários que podem ser acessados através do site: https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/518661
Revista Digital do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro	Roteiros de Viagens; Debates sobre história regional; artigos.	Relatos das viagens de Francisco de Paula Ribeiro ao Sertão sul maranhense. Descrição do território de Pastos Bons, nos sertões do Maranhão	O documento descreve as impressões e a descrição do território do sertão maranhense, contemplando aspectos geográficos, sociais e culturais.	Documentos digitais disponíveis não primários que podem ser consultados na pasta nº 012 a partir da página 41 no site: https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=CRV_RevistaIHGB&id=451608820785&pagfis=1

Fonte: Organizado pelo autor do texto (2024).

Assim, o contato com essas fontes e documentos históricos digitais por meio do uso da metodologia WQ orienta a pesquisa na *web* e ajuda no trato de fontes e documentos históricos

virtuais. Dessa forma, a produção do conhecimento histórico vai sendo ressignificada através das conexões, problematizações, seleções, cruzamentos e análises desse *corpus* documental disponibilizado na internet.

Tendo em vista a utilização dessas fontes, documentos e dados digitais — relatos de colonizadores, registros de revoltas populares, mapas antigos, inventários, jornais etc. — na pesquisa historiográfica e no ensino da história, começa a haver um repensar em relação às ferramentas, técnicas de pesquisa e métodos de ensino, pois segundo Denise Frigo (2022):

> Assim entendido, o trabalho do pesquisador mudou desde quando, pela primeira vez, ele tem vários registros on-line da época que desejar ao alcance dos seus dedos, em uma escala muito maior, com a possibilidade de usar metodologias quantitativas baseadas em tecnologia, como a mineração de dados, alterando até seus resultados. Desse modo, suposições realizadas em outras épocas, agora podem ser confrontadas com outros dados, podendo ser alterados ou até repensados (Frigo, 2022, p. 69).

Com essa ampla disponibilização de registros históricos online, a capacidade de acesso a dados que contribuam para um entendimento mais dinâmico e multidimensional do campo historiográfico aumenta de maneira exponencial, moldando também a maneira como historiadores, discentes e docentes da área interagem com esses materiais, que antes estavam restritos ao formato analógico e agora estão disponíveis em versões digitais.

Essas transformações, além de facilitar o acesso a diversos materiais históricos, também enriquece a análise crítica e permite o uso de novas metodologias, ampliando as possibilidades de pesquisa e ensino da história. Assim, ao serem utilizadas no estudo do sertão maranhense, as fontes digitais disponíveis online podem se transformar em instrumentos valiosos para compreensão desse espaço e quando integradas a metodologia *WebQuest*, como fontes para pesquisa[139], podem ser relevantes na elaboração de questionamentos e interpretações sobre o passado histórico e social da sertão sul maranhense.

É importante ressaltar, que ao manusear os documentos digitais ‘primários’ ou ‘não primários’, os discentes passam a participar ativamente do processo de construção do conhecimento histórico e os docentes vão se familiarizando com o universo que tem englobado esses documentos, a internet.

---

[139] A fase dos recursos na *WebQuest*, em particular, pode ser potencializada por meio da inserção de documentos históricos digitais. Essa é uma etapa essencial para estruturar o aprendizado investigativo em sala de aula. Na *WebQuest*, a fase de recursos envolve a seleção, apresentação de fontes e documentos digitais e digitalizados confiáveis para que os alunos possam utilizar em suas pesquisas.

Nesse sentido, não basta saber manusear os documentos é necessário, no caso dos docentes, compreender quais plataformas, ferramentas e mecanismos de busca pode ser utilizado para poder acessá-los. No caso dos discentes, importa que estes saibam analisar as fontes e documentos, identificar pontos de vista, analisar o contexto histórico e elaborar argumentos embasados nas evidências documentais.

Assim, a tarefa de acessar e explorar esses documentos coloca os estudantes em contato direto com as fontes, exigindo que eles analisem os conteúdos a partir de perguntas orientadoras, como: "De que maneira as populações do sertão maranhense se organizavam social e culturalmente?", ou "Como as revoltas populares, como a Balaiada, influenciaram a formação da identidade sertaneja?"

Portanto, o uso de fontes e documentos digitais amplia a perspectiva dos historiadores e professores de história de como se lê, acessa, organiza, trata e reinterpreta essas fontes e documentos. Assim, ao propor o estudo do sertão maranhense com base em documentos históricos digitais, utilizando a metodologia *WebQuest*, os docentes podem não só capacitar os estudantes a se tornarem agentes críticos e autônomos no processo do aprendizado histórico, mas também, de maneira gradual, se adaptar a esse 'novo' contexto digital, explorando e incorporando metodologias ativas de aprendizagem, recursos educativos digitais e documentos que possam enriquecer o ensino e a pesquisa histórica.

3.4 Sertão Maranhense: Uma possibilidade para pensar.com a História

Antes de adentrarmos a discussão sobre a temática do sertão, em especial o Sertão sul maranhense, cabe aqui uma ponderação sobre a escolha da temática em questão. Trata-se, antes de tudo, de uma realidade vivida e sentida, cujas dinâmicas históricas, sociais e culturais permeiam minha experiência docente cotidianamente.

Assim, a escolha do tema nasce inicialmente da identificação com o lugar e do compromisso com a valorização da História e das especificidades dessa região, visto que o sertão sul maranhense não é apenas uma referência geográfica, mas um lugar onde são tecidas e moldadas as identidades daqueles que habitam esse espaço.

A ideia não é apresentar um aprofundamento teórico sobre a temática, mas realizar um exercício que pretende apontar caminhos para a reflexão sobre as singularidades sócio-históricas que constituíram a região.

Esse exercício também foi sendo construído e pensado a partir das discussões nos encontros com os educadores participantes da pesquisa, no compartilhamento de suas vivências

e no exercício coletivo de construção do conhecimento histórico sobre a região, possibilitado a partir da do processo formativo para uso da metodologia *WebQuest*.

Assim, mais do que uma discussão acadêmica, ao revisitar a História da região e suas representações é possível abrir espaço para "pensar.com" as nuances do processo de formação histórica desse 'Sertão' que é marcado por múltiplas experiências políticas, sociais e culturais.

3.4.1 O sertão: Um recorte de múltiplos sentidos e perspectivas

Pensar o conceito de "Sertão" é imergir em um universo sociocultural rico e diversificado que transcende a mera localização geográfica. Essa categoria evoca uma série de simbolismos e representações[140] profundamente enraizados na construção identitária nacional.

Não se trata apenas da análise das suas características fisiográficas, mas também das complexas dinâmicas sociais, históricas, culturais e econômicas que permeiam a vida sertaneja. O sertão, portanto, para além do espaço físico, representa um mosaico de tradições, crenças, lutas, resistências e saberes que se entrelaçam, parecendo as ramas do umbuzeiro, para formar e dar vida àquele que pulsa dentro da gente e se faz presente em toda parte.

A discussão conceitual de "sertão" como referência espacial, categoria social e cultural está presente desde o século XVI até o século atual nos relatos daqueles — curiosos, literatos, cronistas e viajantes — que se aventuraram pelos diversos sertões do território nacional. É um dos principais e dos mais recorrentes conceitos no pensamento social brasileiro, especialmente no conjunto de nossa historiografia.

A professora Janaína Amado (1995, p. 146) informa que entre 1870 e 1940, essa categoria se constituiu, mesmo quando rejeitada, como um dos conceitos mais importantes na historiografia ao se ter como tema básico a nação brasileira. A autora destaca ainda que no decorrer das décadas seguintes, diversos historiadores[141] se debruçaram sobre a temática na busca por entender como as diferentes regiões brasileiras e seus habitantes contribuíram para a

[140] A professora Janaína Amado (1995), ao discorrer sobre a categoria 'Sertão', explica que esse conceito pode ser compreendido tanto como uma categoria espacial quanto uma categoria do pensamento social e cultural. A historiadora destaca que, ao longo do século XIX e início do século XX, tal categoria conferiu sentidos a diversas práticas e representações socioculturais, localizações e paisagens, ganhando assim representatividade e significados variados.

[141] Janaína Amado (1995, p.146) ressalta a importância do conceito de 'Sertão' na historiografia brasileira, destacando seu uso e refinamento por historiadores associados ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), como Francisco Adolfo de Varnhagen, Capistrano de Abreu e Oliveira Viana; também ressalta a contribuição de outros historiadores, incluindo Euclides da Cunha, Nelson Werneck Sodré e Sérgio Buarque de Holanda, que abordaram essa categoria sob diferentes perspectivas.

formação da nossa identidade, inicialmente na condição de colônia e posteriormente como estado-nação.

Assim, o 'Sertão', mesmo sendo por vezes objeto de rejeição, se tornou fundamental na construção de uma historiografia nacional e na formação da identidade coletiva do povo brasileiro; espelho capaz de refletir questões mais amplas, como desigualdades sociais, conflitos por terras, tensionamentos políticos e debates acerca da definição do *eu* nacional.

A grafia e as significações do termo no decorrer dos tempos foram ganhando diversos sentidos. Erivaldo Neves (2003, p. 154) esclarece que a gênese da palavra "sertão" está atrelada ao vocábulo "mulcetão" e, depois, "certão", cujo significado em latim, seria *locus mediterraneus*, que pode ser traduzido por "lugar entre terras, interior, sítio longe do mar, mato distante da costa".

O autor sustenta ainda que a expressão foi transposta para Portugal com o sentido de “desertão” (deserto grande) e então modificada para “sertão” passando a designar lugares distantes da capital portuguesa. Porém, conforme esclarece Janaína Amado (2003, p.147) é somente a partir do século XV que a palavra passa a ser utilizada pelos portugueses para nomear espaços vastos e interiores situados dentro das possessões recém-conquistadas, sobre os quais pouco ou nada sabiam.

Não se trata apenas de uma curiosidade linguística: ao detalhar a etimologia da palavra 'sertão', Erivaldo Neves (2003) e Janaína Amado (1995) demonstram como o étimo evoluiu semanticamente, refletindo também a visão centralizadora do poder colonial, que via as áreas periféricas como distantes, inóspitas e muitas vezes desconhecidas. Os pesquisadores ainda apontam que o termo foi amplamente utilizado pelas autoridades coloniais e pela coroa portuguesa em cartas de doação e outros documentos oficiais relacionados aos domínios coloniais.

> "Sertão" foi ainda largamente utilizado, até o final do século XVIII, pela Coroa portuguesa e pelas autoridades lusas nas colônias. No Brasil, são numerosíssimos os exemplos disso na documentação oficial: "Se lhes fazia certo haver nos sertões da América minas de ouro, prata e pedras preciosas" (resposta de D. João V, em 1721, ao pedido de licença de Bartolomeu Bueno da Silva e outros, para organizar bandeira rumo a Goiás); Se os não puder obter (os recursos solicitados), Senhor, não sei o que será feito desses fiéis servos de Vossa Majestade, abandonados à sorte cruel entre os sanguinários selvagens habitantes desses certões." (Relatório do presidente da província de Mato Grosso, 1778) (Amado, 1995, p. 147).

O uso do termo pelos portugueses em documentos oficiais, como observado na citação, revela não apenas uma tentativa de descrever e categorizar essas regiões, mas também é uma

expressão da mentalidade colonial da época, pois, para os colonizadores, o sertão representava um espaço a ser conquistado e explorado, o que reflete a lógica expansionista e exploratória da coroa portuguesa.

O sertão, na concepção lusa, também é descrito como um local perigoso e hostil, habitado por "selvagens sanguinários". Tal descrição evoca a ideia de que o sertão era um local de fronteira entre a "civilização" e a "barbárie". Percebe-se aí a complexidade das relações tecidas entre os centros coloniais e suas periferias, incluindo as vastas extensões de terra que se encontravam distantes geograficamente do coração pulsante da colônia, o litoral.

Assim, a concepção sobre o sertão passava a designar o espaço do "outro"— indígenas, caboclos, vaqueiros, agricultores — lugar longínquo do ponto de observação onde se encontrava o seu principal referente, o colonizador português. Por isso, Janaína Amado (1995) aponta que, no decorrer do tempo, os conceitos de "litoral" e "sertão" passaram a representar categorias opostas e complementares ao mesmo tempo.

Opostas porque o "litoral" expressava, dentro da perspectiva colonial — o território do poder, da força propulsora do desenvolvimento, espaço colonizado, cristianizado — e o "sertão", o espaço em que as benesses da religião, da cultura e da "civilização" não haviam chegado. Assim, em um jogo de espelhos essas categorias vão sendo construídas uma em função da outra, embora as representações e percepções quase sempre não tenham refletido a realidade de forma precisa ou integral.

Erivaldo Neves (2003, p. 156) destaca que essa concepção introduzida pelos colonizadores lusitanos nas regiões de domínio português no além-mar foi sendo amplificada por cronistas, missionários e viajantes e, “mais do que oposição a litoral”, se constituíra “em contraste com a ideia de região colonial”. Nessa perspectiva, os centros urbanos coloniais e os sertões foram se configurando em espaços simbólicos de representação e explicação da dualidade presente no contexto social brasileiro e manifesta por meio da dialética perto, longe, povoada, não povoada, arcaico e moderno.

Essa dualidade construída a partir do termo 'sertão' associou o conceito a termos geográficos e econômicos, conforme explicita o autor:

> Nota-se que essa concepção dual associou o termo “sertão” a conceitos, geográfico (semi-árido) e econômico (pecuária), apresentando o seu sentido numa percepção espacial (interior) e noutra social (região pouco povoada), ambas categorias da Geografia, mas trazendo implícitas a noção de ação humana ou a concepção de espaço social historicamente construído, um pressuposto da ideia de região (Neves, 2003, p.156).

Tal associação traz ainda implícita a ideia de que o sertão não apenas foi constituído pelas características inerentes a sua geografia, mas também foi moldado pelas interações sociais, culturais e econômicas tecidas nesse espaço. É neste espaço de diversidade étnico-cultural e configuração socioespacial que surge outro sertão, situado no sul do atual estado do Maranhão, entre tantos outros, como os sertões do Piauí, de Canudos, Pernambucano e Goiano: o sertão dos Pastos Bons.

3.4.2 No sul do Maranhão, o Sertão dos Pastos Bons

Compreender a espacialidade do sertão dos Pastos Bons abre a possibilidade de decifrar as representações que foram sendo construídas através das narrativas discursivas no decorrer do processo histórico de sua formação. Representações e discursos que não são estáticos ou imutáveis, mas o resultado que envolve a interação de diversos fatores, incluindo as políticas de expansão territorial, dinâmicas econômicas, relações de poder e mudanças socioculturais.

Assim, a história da região e a construção desse espaço foi sendo tecida e moldada através dos discursos e destas interações que fundaram, criaram e demarcaram suas fronteiras. Dentro dessa perspectiva é importante entender que os espaços são formados tanto por aspectos materiais quanto por práticas discursivas e narrativas que se entrelaçam e vão dando forma a identidade de um lugar.

Para pensar o processo de formação histórico do atual sertão sul maranhense, é fundamental reconhecer a maneira como a região do sertão dos Pastos Bons é descrita e os sentidos que lhe foram atribuídos através das múltiplas narrativas, pois as representações deste espaço e as imagens que circundam esse lugar são perpassadas por historicidade.

Ao abordar esse espaço, suas imagens e representações, destaca-se o trabalho de importantes autores, como Francisco de Paula Ribeiro[142], Dunshee de Abranches[143] e Carlota Carvalho[144]. Juntos, esses autores contribuíram significativamente para a compreensão mais

[142] De acordo com Manoel Barros Martins (2002), Francisco de Paula Ribeiro era um português de nascimento que, durante sua juventude transferiu-se para a parte norte da colônia lusitana nas Américas. Militar de carreira, o major Francisco de Paula Ribeiro esteve empenhado em diversas atividades durante dez anos no interior da capitania do Maranhão, tendo suas ações mais prolongadas nos sertões dos Pastos Bons; entre 1815 e 1816, despendeu suas energias na missão para demarcar os limites fronteiriços das capitanias do Maranhão e de Goiás.

[143] Nascido em São Luís, capital da então província do Maranhão, em 2 de setembro de 1867, João Dunshee de Abranches Moura teve uma carreira multifacetada como jornalista, cronista, memorialista, historiador, romancista, advogado e promotor público. Autor de diversas obras, suas contribuições literárias mais notáveis incluem "A Setembrada" (1931), "O Cativeiro" (1938) e "A Esfinge do Grajaú" (1940).

[144] A sertaneja maranhense Carlota Carvalho, segundo Adalberto Franklin (2011), foi professora de primeiras letras do sul maranhense e nasceu provavelmente em 1866 na então vila de Riachão, uma das primeiras povoações da

ampla deste lugar que vai sendo desenhado por meio de diferentes registros a partir dos oitocentos.

Em suas memórias sobre os sertões da capitania do Maranhão, o major graduado português, Francisco de Paula Ribeiro, descreve o território do sertão dos Pastos Bons ou o alto sertões da Capitania como "todo o espaço que do último território de Caxias se descreve até as cabeceiras dos rios Parnaíba, Balsas e Manuel Alves Grande, na altura de doze ou treze gráos sul" (Ribeiro, 1849, p.42). O militar lusitano ainda aponta na sua descrição aspectos relacionados a fisiografia da região, a economia e a população local, conforme se observa a seguir.

> [...] somente no entanto povoado por quatro ou cinco mil almas livres, que empregam menos de mil escravos, e contendo, com parte também de boas matas ainda devolutas, dilatadas campinas próprias quanto é possível para uma imensa criação de gados, não só atualmente presta, mas pode para o futuro muito mais prestar com os mesmo gados, o principal artigo que na primeira parte faz subsistir toda a população, vigorar pelas forças desta cultura dos gêneros de que lhes resulta o comércio, e, por consequência, firma-se o giro de que depende o adiantamento dentre ambas ou de toda a Capitania em geral (Ribeiro, 1849, p.42).

A descrição de Francisco de Paula Ribeiro (1849) fornece um retrato detalhado da realidade demográfica e da estrutura social do sertão maranhense, onde, assim como em outras áreas da capitania, a mão de obra escravizada é empregada nas atividades laborais. Outra observação diz respeito aos aspectos fisiográficos da região, com ênfase nas "dilatadas campinas" propicias a criação de gado, sugerindo que esta era a principal fonte de riqueza e subsistência da população local.

Assim, o autor reconhece o potencial que a região tinha para o desenvolvimento da pecuária não apenas como uma atividade econômica isolada, mas como um motor para o desenvolvimento econômico da capitania do Maranhão, pois algumas fazendas da região, além de possuírem bons matos para lavoura, também dispunham de famosos campos, férteis e verdes, para a criação de gado bovino, advindo daí o nome o nome de Pastos Bons (Ribeiro, 1849, p. 41-42).

De acordo com Francisco de Paula Ribeiro (1849, p.44), os campos naturais e as vastas pastagens da região sul do Maranhão se tornaram o foco principal dos criadores de gado locais

---

região sul maranhense. Carlota Carvalho foi responsável pela publicação, no ano de 1924, de um dos escritos mais importantes sobre o sertão do Maranhão, a obra intitulada "O Sertão: subsídios para a História e a Geografia do Brasil", fruto de uma série de escritos que ela mesma denominou de "maço de papel escrito e abandonado" (Carvalho, 2000, p.55).

e daqueles provenientes de outros estados, como Pernambuco, Bahia e Ceará, que ao chegarem além do rio Parnaíba estabeleceram as primeiras povoações[145] de Pastos Bons.

Dessa maneira, conduzidos pelas passadas do gado, a região sul do Maranhão foi paulatinamente sendo ocupada, fazendo com que o número de fazendas não parasse de crescer na região. Ao contrário da região litorânea (norte) do Maranhão, dominada pela atividade açucareira, a região sul do Maranhão, sertaneja, teve na pecuária a sua principal atividade econômica.

Importa ressaltar que a ocupação desse território se deu de forma lenta gradual e, conforme Francisco de Paula Ribeiro (1849, p.46), o sertão dos Pastos Bons foi o lugar "capital deste distrito", ou seja, a localidade que deu origem à cabeça da Comarca, onde se achavam a "pia batismal dos seus habitantes" e o "quartel militar do destacamento que o guarnece", o povoado de Pastos Bons, núcleo urbano e principal centro irradiador do processo de ocupação territorial do sertão maranhense.

Ainda sobre o distrito, Paula Ribeiro (1849) aponta que em todo o território, além da vila de Pastos Bons[146], havia alguns povoados, como São Félix de Balsas, São Pedro de Alcântara, Passagem da Manga, esparsos e distantes uns dos outros, além de algumas fazendas.

Quanto à organização desses pequenos núcleos urbanos, Paula Ribeiro (1849, p.46) destaca que a vila de Pastos Bons, mesmo após setenta anos do estabelecimento da pia batismal, que se deu por volta de 1760, não chegava a ter "30 fogos" feitos de palha à exceção da igreja e do quartel.

---

[145] Alan Kardec Pachêco Filho (2011, p 23-24) argumenta que o processo de ocupação do território do sertão dos Pastos Bons não ocorreu de forma pacífica. Os ocupantes iniciais, em sua grande maioria, eram exploradores pertencentes à Casa da Torre, que após devassarem o interior do rio São Francisco, perseguindo e dizimando indígenas, estabeleceram fazendas de gado no Piauí, localizadas inicialmente às margens dos rios Canindé, Piauí e Gurguéia, para onde transferiram seus rebanhos de gado trazidos da Bahia. O autor destaca ainda que o rio Parnaíba não teve estrutura para conter a "onda invasora", razão pela qual o sertão dos Pastos Bons foi povoado por esses indivíduos vindos da Bahia e de Pernambuco, por volta de 1730. O autor ainda informa que esse processo de ocupação não se deu sem resistência, pois essa onda migratória por mais de quarenta anos foi contida por indígenas da etnia barbados, habitantes da margem esquerda do rio Parnaíba, ou seja, do lado maranhense e que o estabelecimento e expansão das fazendas de gado só foi possível após assinatura de um tratado de paz pelo fim das guerras entre os conquistadores e os indígenas.

[146] O professor João Renôr Ferreira de Carvalho (2005, p.38) destaca que, por meio de uma 'Carta Régia' de Dom José I, datada do ano de 1770, a antiga Freguesia de São Bento das Balsas foi elevada à categoria de 'Villa' com o nome de 'Nova Villa de São Bento dos Pastos Bons'. A designação, que antes denominava toda a parte sul da província, passou a se referir à então vila de Pastos Bons. Segundo o autor, não se tratava apenas de mais uma vila nos vastos sertões do Brasil, mas, sobretudo, de instituir uma sede administrativa nos sertões maranhenses que pudesse atender aos anseios dos vassalos reais no que se refere a administrar a justiça, fazer reinar a paz e colonizar o território.

Dessa forma, ainda que Francisco de Paula Ribeiro tenha atuado com foco nos interesses[147] políticos e econômicos da coroa lusitana, seus escritos sobre a descrição do território resultaram em importante contribuição para a compreensão identitária da região sertaneja da capitania maranhense.

Outro importante trabalho do militar português na capitania maranhense foi a missão demarcatória das fronteiras entre as capitanias do Maranhão e o Goiás, entre 1815 e 1816. Essa missão foi de extrema importância para a definição territorial, estabelecendo limites claros e reduzindo conflitos por terras e jurisdição entre as duas capitanias.

Além disso, o trabalho desse militar não se limitou à demarcação de fronteiras. Em 1819[148], contribuiu significativamente para o conhecimento geográfico da região ao elaborar o mapa geográfico da Capitania do Maranhão: mais que um instrumento de navegação ou uma simples representação territorial, se tornou um documento histórico fundamental, fornecendo informações valiosas para a memória, cultura, geografia, demografia e outros aspectos da região.

Em sua representação cartográfica, o sertão maranhense é apresentado sem contornos ainda bem definidos, tendo como principal marco demarcatório os rios como formadores das seus primeiros e principais limites entre as demais capitanias. Tal percepção é corroborada quando se analisa os seus escritos: Paula Ribeiro (1849) sustenta que a segunda porção da capitania era um espaço desconhecido pelo governo da capitania do Maranhão e de suas demais autoridades, o que o levou a ser comissionado pelo real serviço diversas vezes naquele lugar.

---

[147] Raimundo Santos (2014, p.90) destaca que a atuação do major Francisco de Paula Ribeiro ocorreu em diversas frentes: criação de povoações no sertão com o objetivo de enfraquecer politicamente grupos locais antagônicos; controle do território e promoção da dinamização econômica. Além disso, combateu os indígenas da região que resistiam à implementação das atividades econômicas promovidas pela coroa portuguesa, foi responsável pela criação das fazendas reais e pelo favorecimento dos empreendimentos particulares, visando maximizar o aproveitamento da principal atividade do sertão maranhense, a pecuária.

[148] Alan Kardec Pachêco Filho (2011, p.48) observa que além das memórias de Francisco de Paula Ribeiro, em que o major graduado fez uma análise histórica, sociológica e antropológica do homem do sertão, durante quase duas décadas, o autor também detalhou o relevo, os rios, as matas e as chapadas da região em um mapa, nominado: "Mappa geographico da capitania do Maranham: que pode servir de memória sobre a população, cultura, e couzas mais notáveis da mesma capitania. Maranhão". Este mapa, juntamente com outros documentos históricos valiosos sobre o sertão maranhense, pode ser acessado na página do acervo digital da Biblioteca Nacional por meio do link: < https://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_cartografia/cart529483/cart529483.jpg > O mapa também pode ser acessado e consultado na página do produto educacional 'Pensar.com a História' na seção dos documentos históricos.

Figura 2: Mapa da capitania do Maranhão 1819

Fonte: Ribeiro (1819).

Dessa forma, por meio de suas memórias, escritos e mapas, Francisco de Paula Ribeiro assinala às autoridades portuguesas a existência desse lugar, o sertão, distante do litoral, até então abandonado e esquecido pela coroa, mas que por meio do seu povo, suas condições naturais e a pecuária se tornou um centro de suma importância para o desenvolvimento da Capitania do Maranhão.

Em fins do século XIX e início do século XX, essas imagens do desconhecimento e da ausência de medidas dos governos em relação aos sertões fizeram com que Carlota Carvalho, sertaneja, em similaridade a outros autores, trouxesse por meio dos seus "maços de papel" uma obra que em continuidade, por assim dizer, à de Paula Ribeiro, apresenta a nação brasileira no ano de 1924 uma porção do Brasil que permanecia ainda isolado, abandonado e esquecido pelas elites nacionais.

Os estudos da sertaneja apresentam diversos aspectos — geografia, economia, desenvolvimento intelectual, processo de conquista e ocupação — relacionados a região do sertão do Maranhão. Os dois primeiros capítulos da obra ampliam a visão geral sobre a região do sertão sul maranhense.

Carlota Carvalho (2011) corrobora com o conceito de sertão como sendo oposto ao litoral, porém o sertão dos Pastos Bons apresentado na obra da autora é singular e difere da homogeneidade dos sertões apresentados na obra euclidiana. A autora contesta e problematiza a imagem que se desenhou sobre os sertões brasileiros a partir da imagem desenhada na obra

'Os Sertões (1902)'[149]; tal problematização é um chamado à reflexão sobre esse território e conceito que de maneira geral é tomado para caracterizar uma região seca e calcinada pelo sol.

No entanto, o sertão descrito por Carlota Carvalho (2011, p.95), é um sertão de "campos ondulados" de clima suave e com superabundância de frutas naturais, de águas perenes e correntes. Assim, para Carlota Carvalho os "sertões brasileiros" não podem ser representados pelo diminuto trato de terreno baiano da obra do literato Euclides da Cunha.

A descrição de Carlota Carvalho é de alguém que conhece bem a região, os seus escritos corroboram com os textos do major Francisco de Paula Ribeiro no que concerne ao processo de ocupação do território sertanejo maranhense. A autora, tal qual Paula Ribeiro, afirma que devido o "esplendor e a exuberância da plaga" os ocupantes que ali chegaram, criadores de gado, vindos do outro lado do rio Parnaíba, nominaram a região de 'Pastos Bons'. Prossegue Carlota Carvalho.

> "Pastos Bons" foi então a expressão geográfica, uma denominação regional geral, dada pelos ocupantes à imensa extensão de campos abertos para o Ocidente em uma sucessão pasmosa em que ao bom sucedia melhor. [...] Daí para Oeste as bandeiras ou cruzados que conquistaram o país até o Tocantins (Carvalho, 2011, p.97).

É em meio a esse ambiente físico e humano que se estabelece a então vila de Pastos Bons, de onde partiram às " bandeiras ou cruzados" em um processo de exploração, conquista, colonização e dizimação dos povos indígenas do território sul do Maranhão.

Ao tratar da conquista e colonização dos espaços do sertão maranhense, não passou despercebido ao olhar e crítica de Carlota Carvalho o processo de violência imposto pelo colonizador português às nações indígenas da região. Ela ressalta a desumanização dos povos indígenas pelos colonizadores, que se consideravam superiores e justificavam a violência e o extermínio como uma forma "para limpar a terra de homens aos quais negavam identidade humana" (Carvalho, 2011, p.107). Tal visão e perspectiva refletem a mentalidade colonial da

[149] Euclides Rodrigues Pimenta da Cunha testemunhou *in loco* a Guerra de Canudos que ocorreu no interior da Bahia, no fim do século XIX. Durante a sua estada na região, que se estendeu de agosto a outubro de 1897, Euclides da Cunha retratou por meio dos seus escritos e enviou ao jornal *Estado de São Paulo*, aspectos concernentes a região, os modos de vida dos sertanejos e o desenrolar da guerra. O resultado desse trabalho veio à luz com a publicação do livro '*Os sertões*', em 1902, pela editora Laemmert. Na obra, o autor descreve um Brasil sertanejo em que "Ajusta-se sobre os sertões o cautério das secas; esterilizam-se os ares urentes; empedra-se o chão, gretando, recrestado; ruge o Nordeste nos ermos; e, como um cilício dilacerador, a caatinga estende sobre a terra as ramagens de espinhos" (Cunha, 2013, p.42). Assim, o sertão tratado na obra euclidiana é um sertão marcado pelo ardor do sol, aridez do solo, de flora moribunda, com escassez de água e associado a profundas diferenças sociais.

época, em que os povos nativos eram vistos como obstáculos ao progresso e ao processo civilizador europeu.

Carlota Carvalho (2011) relata ainda que para a coroa portuguesa os indígenas eram uma ameaça ao projeto desenvolvimentista português na região; em consonância com Francisco de Paula Ribeiro (1849), a autora pontua que as autoridades os viam como empecilho a criação de gado e a instalação de fazendas na região.

Assim, a autora demonstra a face mais dura da coroa lusitana, efeito da educação colonial, além de evidenciar as múltiplas facetas da violência colonial, desde a desumanização física e cultural dos povos indígenas até a imposição de estruturas políticas e religiosas europeias no sertão maranhense.

Em geral, Carlota Carvalho (2011) também apresenta e aborda nos seus escritos os acontecimentos políticos referente a "adesão"[150] do Maranhão a independência[151] política do Brasil e sobre uma das principais revoltas que eclodiram durante o período regencial no Brasil, a Balaiada (1838-1841).

Carlota Carvalho (2011 p.107) narra que durante o período que antecede a adesão do Maranhão a independência o "sertão dos Pastos Bons foi um campo de ação e ebulição nativista". A autora destaca que no Maranhão as autoridades da capital eram contrárias as "ideias novas ou revolucionárias", assim os partidários portugueses favoráveis a não mudança de regime no exercício de poder começaram a prender e forçar a saída daqueles que possuíam espírito liberal. Desses, muitos foram para Caxias, Pastos Bons e Chapada.

No sertão dos Pastos Bons, de acordo com a escritora, é a figura de Militão Bandeira de Barros[152], rico fazendeiro e possuidor de escravos, o responsável por acordar o nativismo na região, chefiando o partido dos independentes, que em breve viria a se tornar o partido Bem-te-vi.

---

[150] Marcelo Cheche Galves (2010, p.15) ressalta que o termo "adesão" foi frequentemente utilizado nos documentos que firmaram a incorporação das províncias aos ditames da Revolução do Porto, e, posteriormente, nos autos das câmaras que declararam sua união ao Império.

[151] Marcelo Cheche Galves (2010; 2022) explica ainda que a trajetória político-territorial do Brasil foi sendo reconstruída nas últimas décadas pela historiografia nacional, sendo a ideia de "Independência", no singular, substituída por “Independências”, pois o processo de ruptura com a coroa portuguesa em território nacional foi complexo e não se deu de forma *uma*. Porém, as 'Independências' ocorreram por meio de diversas frentes de conflitos. No caso do Maranhão, Marcelo Cheche Galves e Roni César de Araújo (2022) ressaltam que a adesão do Maranhão ao Império do Brasil ocorreu logo após a chegada do almirante Cochrane à baía de São Marcos, em 28 de julho de 1823.

[152] Militão Bandeira de Barros, além de fazendeiro na Chapada, exerceu durante muito tempo a função de juiz de paz. Sandra Regina dos Santos (2010, p.50) e Matthias Assunção (2015, p.311) esclarecem que outros fazendeiros se juntaram a Militão Bandeira de Barros em suas lutas na região, buscando por mais representatividade política das elites do sertão e quebra do monopólio do poder regional mantido pelas elites políticas da capital da província.

É importante notar que, no contexto do sertão maranhense, a figura de um fazendeiro rico e possuidor de escravos como líder político não era incomum, pois durante o período colonial e no Brasil Império, a elite agrária exercia grande poder, não apenas economicamente, mas também na esfera política e social.

Sendo assim, a pouca atenção às outras regiões da província, como a região sul do Maranhão, fez com que essas elites do sertão dos Pastos Bons, criadoras de gado, empunhassem armas contra o governo provincial. Cabe ressaltar que durante a Balaiada, parte significativa do sertão sul maranhense foi conquistado pelos balaios, que ao serem cerceados dos seus direitos, passam a compor as fileiras de uma das maiores revoluções do período regencial, tornando desde o sertão até a capital da província um campo de ebulições.

Assim, no tecer de suas impressões e ao narrar os principais acontecimentos políticos do Maranhão e embora tenha em parte uma visão pouco limitada[153] de algumas questões, Carlota Carvalho (2011) externa seus sentimentos através da crítica ao Império brasileiro e a desigualdade de tratamento entre diferentes grupos sociais (balaios e farrapos), destacando a resistência e a luta dos balaios no Maranhão.

No decorrer da sua obra Carlota Carvalho (2011) apresenta ainda de forma descritiva o nascimento das vilas e posteriormente a história das cidades localizadas na região sul maranhense, do sul do Pará e do norte de Goiás, indo até a foz do Amazonas. A autora aborda questões relacionadas aos aspectos históricos, culturais e geográficos que contribuíram para o desenvolvimento dessas localidades.

Por fim, após embarcar no dia 28 de abril de 1919 no Vapor "Acre" saindo de São Luís com destino ao Rio de Janeiro, por meio das suas '*Notas de viagem'* vai tecendo as suas observações e comparações relativas ao sertão e o litoral. Dessa forma, Carlota Carvalho vai descrevendo suas impressões sobre os estados brasileiros ao longo da costa, observados a partir do navio.

Através do exercício de pensar o seu local de nascimento e vivências, Carlota Carvalho, ao seu modo, amplia a compreensão sobre o sertão brasileiro, em especial o sertão maranhense,

---

[153] Alan Kardec Pachêco Filho (2011, p. 70-71) destaca que Carlota Carvalho, ao questionar o tratamento dispensado aos balaios no Maranhão e aos revoltosos na Revolução Farroupilha no Rio Grande do Sul, não compreende que a repressão imposta aos balaios é uma atitude do estado escravocrata brasileiro, que precisava reprimir a revolta e seus participantes de forma exemplar a qualquer custo, para evitar outros movimentos escravos nas demais províncias. O autor destaca ainda que a sertaneja não conseguiu entender que no contexto histórico brasileiro do século XIX, uma revolta de negros na condição de escravos não seria tratada da mesma forma que a revolta de chefes políticos brancos no sul do Império. Dessa forma, tal tratamento diferenciado às revoltas evidenciam a desigualdade racial e de classe na sociedade brasileira da época, em que as revoltas de grupos considerados marginalizados eram tratadas com rigor e extrema violência em comparação às revoltas lideradas por elites brancas.

desvelando a sua diversidade e a complexidade de sua formação histórica e social. Ao fazer isso, a sertaneja e professora de primeiras letras contribui para que se tenha uma visão matizada e menos estereotipada do sertão que, no decorrer do século XIX e início do século XX, muitas vezes foi retratado de forma homogênea e simplista.

Esse sertão tão bem retratado por Carlota Carvalho, também é retratado a partir das memórias e lembranças das experiências vivenciadas no alto sertão maranhense pelo então promotor público, Dunshee de Abranches Moura. Ao rememorar sua passagem pela região, Dunshee de Abranches (1993)[154] sugere que, assim como a esfinge é um símbolo de mistério e desafio, a região sertaneja que ele descreve é igualmente enigmática e complexa, exigindo daqueles que pouco a conhecem um esforço para decifrá-la e interpretar as nuances que cercam o lugar.

No decorrer da sua viagem[155] Dunshee de Abranches (1993) vai descrevendo os aspectos fisiográficos do território, os políticos e os aspectos sociais desde a sua saída de São Luís até o Alto Sertão Maranhense. O "caminho do sertão" enfrentado pelo jovem promotor era repleto de plantas espinhosas, morros e rios e fazendas.

É interessante notar que Dunshee de Abranches, recém-empossado promotor, mesmo tendo como missão “fazer um inquérito secreto” (Abranches,1993, p.56) para orientar o presidente da província, não refutou das suas memórias a descrição desse lugar, até então distante, e do *modus vivendi* do sertanejo maranhense, pouco conhecido dos filhos da terra. Diferentemente de Paula Ribeiro e Carlota Carvalho, o texto de Dunshee de Abranches se volta para questões que transpassam a ideia geográfica, pois o seu olhar tem uma perspectiva analítica voltada para o modo de vida sociocultural e político do sertanejo.

Dunshee de Abranches (1993, p.152-153) questiona a imagem negativa desenhada sobre os sertões maranhenses, "o grito dos sertões" ecoa na sua obra e desconstrói uma imagem consolidada dos sertanejos, imagem quase sempre associada a barbárie e ao atraso. Dunshee de Abranches ao fazer as suas confidencias ao presidente da província rompe com a visão estereotipada e simplista do homem do sertão que muitos homens públicos maranhenses

[154] A obra Esfinge do Grajaú, teve sua primeira edição publicada no ano de 1959 pela Editora Jornal do Brasil, situada no Rio de Janeiro.

[155] A viagem de Dunshee de Abranches é descrita em vinte três capítulos na obra a 'A esfinge do Grajaú'. A obra pode ser dividida em três partes, inicialmente o autor aponta as razões que levaram o presidente da província o Dr. José Moreira Alves da Silva a nomeá-lo promotor, com a missão de fazer um levantamento nas paragens dos altos sertões sobre a situação política e criminal daquela região, ou seja, decifrar a "esfinge". Na sequência a obra trata do deslocamento do promotor até Grajaú, sobre suas ações enquanto promotor público e seus desdobramentos na política regional. Por fim, a obra trata da propaganda sobre o período republicano e a sua decepção com o que Dunshee de Abranches nomeou como a "República de mentira".

tinham. Assim, Dunshee de Abranches por meio de suas observações e vivências, oferece uma narrativa que humaniza e valoriza o sertanejo, diferenciando-o significativamente dos habitantes da zona costeira da província, sendo o sertanejo na sua perspectiva:

> Apegado visceralmente ao solo: sadio, altivo, trabalhador; cioso da sua independência e dos seus haveres: lavrando bravamente as roças; tratando com carinho os rebanhos; abominando o parasitismo burocrático; sonhando eternamente com um Brasil maior; porque, para ele, o Brasil do seu tempo ainda era colônia, ainda não era Brasil! (Abranches, 1993, p. 155).

Dunshee de Abranches (1993) destaca uma série de qualidades admiráveis do homem sertanejo, o perfil descrito contrasta drasticamente com a imagem de dependência e parasitismo burocrático frequentemente associada aos principais centros urbanos do Império. Ao caracterizar o sertanejo dessa maneira, eleva um ator social até então esquecido e marginalizado ao centro das discussões socioculturais e políticas do país. Além disso, mesmo que não fosse sua função, ele desafia a noção de que o progresso e a civilidade estão limitados às áreas urbanas situadas no litoral, reivindicando o sertão como um espaço de valor cultural, político e social.

Ainda durante sua exposição ao presidente da província, Dunshee de Abranches (1993, p.155) ressalta que os altos sertões do Maranhão contavam com um número apreciável de intelectuais e estudiosos que desde Pastos Bons até Grajaú demonstravam seus talentos em diversas áreas. Portanto, a análise de Dunshee de Abranches (1993) apresentada ao presidente José Moreira Alves da Silva (1888-1889) promove um entendimento mais nuançado e empático sobre sertão maranhense e sua gente, por extensão, alimenta um diálogo mais rico sobre a identidade e a cultura do sertão brasileiro.

A visão de Dunshee de Abranches (1993) sobre a região sertaneja maranhense contempla também os conflitos políticos entre os grupos locais, conservadores e liberais. Alan Kardec Pachêco Filho (2011, p.74) aponta que tais conflitos iam além de meras disputas partidárias, havia ali na região dos altos sertões uma questão de mando regional, ou seja, as disputas partidárias eram apenas a superfície de um embate mais amplo por autoridade e influência na região, fato que parece não ter sido percebido por Dunshee de Abranches.

Ainda em relação ao campo político, Dunshee de Abranches (1993) não deixou de abordar na sua obra a crise política que envolvera o Maranhão e as demais províncias do Brasil durante a transição do Império para a República. O autor, ao rememorar por meio da sua narrativa o desmoronamento do Império, ajuda a compreender como regiões distantes dos grandes centros do Império, especialmente o sertão maranhense, foram importantes no processo de construção e consolidação da República no Brasil.

Nesse ponto, Dunshee de Abranches (1993, p.174-175) informa que o início do desmoronamento do Império no Maranhão se deu de forma espontânea e que nos sertões maranhenses "a febre revolucionária crescia hora a hora" tendo a adesão em cadeia de muitas figuras políticas importantes do sertão do Maranhão. Ao tratar sobre questões políticas inerentes ao seu tempo, nos lembra da diversidade de vozes e experiências que compõem a história nacional, destacando a importância de olhar para além dos centros tradicionais de poder para entender a complexidade política na transição do Império para a República no Brasil.

Sobre esse sertão, retratado nas obras anteriores, foram construídas outras percepções com fins de proporcionar o entendimento mais aprofundado sobre esse lugar. Dentre estas percepções ressalta-se os estudos recentes de Maria do Socorro Cabral[156] (1992), Sandra Regina Rodrigues dos Santos[157] (2010), Alan Kardec Gomes Pachêco Filho[158] (2011) e Raimundo Lima dos Santos[159] (2014), pertencentes a um momento de profissionalização da historiografia maranhense, e que serão explorados na continuidade deste capítulo.

Ao analisar esses escritos sobre os sertões maranhenses, percebe-se, portanto, a representação dessa porção específica do Maranhão, sob o olhar profundo e a partir de múltiplas perspectivas os sertões maranhenses são apresentados, destacando não apenas suas características geográficas, mas também as diversas interações socioculturais e políticas que definem essa região.

---

[156] Maria do Socorro Cabral (1992) foca em seu estudo no processo de colonização da região sul do Maranhão, conhecida como sertão dos Pastos Bons. Em sua obra, 'Caminhos do gado: conquista e ocupação do sul do Maranhão', ela explora a conquista e o povoamento dessa área. O sertão é retratado como um espaço cuja formação sociocultural foi moldada pela pecuária, graças às suas pastagens naturais. Além disso, a autora apresenta o sertão como um espaço de tensões políticas entre os poderes locais e provinciais, resultado do seu processo de colonização.

[157] A obra 'A Balaiada no Sertão: a pluralidade de uma revolta' foi lançada no ano de 2010. Nela, a historiadora Sandra Regina dos Santos aborda uma das principais revoltas do período Regencial, a Balaiada, tendo como ênfase o espaço sertanejo maranhense. Para a autora, o espaço sertanejo abrangido pela Balaiada abarcava a região do "Alto Sertão, que até o século XIX, compreendia toda a região denominada de Pastos Bons, espaço geográfico caracterizado por vastos campos e banhado por rio perenes" (Santos, 2010, p. 52).

[158] Na sua obra 'Varando mundos: navegação no Vale do rio Grajaú', o historiador Alan Kardec Gomes Pachêco Filho localiza o sertão maranhense na região centro-sul da capitania do Maranhão. Este é o local que, segundo o autor, deu origem à partida de várias bandeiras e iniciou o processo de ocupação da região através da instalação de fazendas de gado. Pachêco Filho (2011) corrobora com a ideia de um sertão-mesopotâmico, reconhecendo não só a importância da pecuária no sertão maranhense, mas também a crescente importância da navegação. O autor defende ainda a ideia de que a navegação no rio Grajaú seria a única via de comunicação entre o litoral e o sertão para se chegar a Pastos Bons, sendo esta navegação por meio dos rios a responsável por possibilitar a diversificação de atividades, além de influenciar o modo de vida de uma parcela significativa da sociedade sertaneja.

[159] Raimundo Lima dos Santos (2014) aborda o processo histórico de construção da identidade sertaneja maranhense a partir das memórias do militar português Francisco de Paula Ribeiro, que viveu e trabalhou no Maranhão nas primeiras décadas do século XIX. Com base nos escritos de desse militar e de outros autores, caracteriza a região sertaneja maranhense como antes distante, mas que conseguiu prosperar devido à pecuária e à instalação de fazendas de gado.

Assim, ao cruzar as ideias apresentadas é possível compreender as nuances que cercam o processo histórico de formação do sertão sul maranhense, reconhecer suas especificidades e os desafios enfrentados pelo sertanejo maranhense que vivia, em partes, isolado, abandonado e esquecido pelo poder central, mas que mesmo assim resistiu, preservando sua identidade e a autonomia cultural diante de pressões externas, nesse torrão de terra de Pastos Bons.

3.4.3 Entre as primeiras narrativas e as novas interpretações: Representações do Sertão Maranhense

Os artífices da História que apresentam, na contemporaneidade, os sertões maranhenses do século XIX por meio de uma escrita profissionalizada demonstram a importância dos estudos historiográficos sobre a região sul maranhense a partir de novas perspectivas. As produções históricas atuais revelam por meio das interpretações e análises desse espaço, o sertão sul maranhense, problematizações diferentes daquelas feitas pelos primeiros intérpretes, militares, cartógrafos e narradores dos acontecimentos da região.

Esse revisitar ao contexto pretérito de formação histórico-social do sertão do Maranhão, realizado por um especialista historiador, abre espaço no tempo presente para questionamentos, compreensões e novas representações sobre o passado dessa região. Conforme apontam João Bitencourt e Marcelo Galves (2014).

> Daí a necessidade de reflexão historiográfica que aborde de maneira crítica as produções passadas, percebendo as amarras e sentidos de uma criação intelectual, como: contexto, destinação, alinhamento teórico-metodológico, entre outros elementos que revelam perspectivas e posicionamentos das obras e dos autores (Bitencourt; Galves, 2014, p.13).

Dessa forma, a reflexão historiográfica a partir de estudos contemporâneos tem evidenciado a complexidade do sertão sul maranhense como espaço dinâmico e socioculturalmente ativo. Pois, ao se analisar as representações iniciais feitas pelos primeiros narradores, principalmente cronistas e viajantes, se evidencia uma descrição muitas vezes carregada de estereótipos e hierarquizada.

Assim, ao questionar o passado a partir de novos problemas, por meio de uma reflexão historiográfica crítica, é possível desconstruir antigas interpretações e oferecer uma visão mais complexa e multifacetada da história regional, visto que, conforme assinala João Bitencourt e Marcelo Galves (2014, p.14) “os acontecimentos, tempos e narrativas movem a história de ontem e de hoje”. Dentro dessa perspectiva assinalada pelos autores, as narrativas

historiográficas vão sendo moldadas pelo tempo em que são produzidas e pelas lentes teóricas que as orientam. Daí a importância de "conhecer o passado, tal como ele nos alcança no presente, de uma forma mais densa" (Bitencourt e Galves, 2014, p.14), o que ajuda também a compreender a forma como os historiadores o construíram. Portanto, a história que chega até nós é sempre uma construção intelectual, fruto de decisões sobre o que incluir, o que excluir e como interpretar os eventos.

Pois, o passado não nos é dado de forma direta ou objetiva, mas sim mediado por narrativas historiográficas, interpretações e reconstruções feitas por diferentes autores, cada um influenciado por seu contexto, formação teórica e intencionalidades. Dessa forma, ao se olhar para a história do sertão maranhense e para os autores que a foram constituindo, é possível compreender como as interpretações iniciais sobre a região, mais literárias e descritivas, foram sendo substituídas por leituras mais complexas e críticas.

Diante dessas ponderações surge o questionamento: Qual o ponto de convergência entre aqueles que primeiro contribuíram através dos seus olhares sobre o sul da capitania e os atuais estudiosos sobre a região? Ressalto antes de aprofundar a questão que, diante desse exercício reflexivo, compreendo que os primeiros narradores/autores que escreveram sobre a região são originais e contribuíram para o enriquecimento da história local, antes voltada apenas para o litoral, além de terem aberto caminhos para que estudiosos contemporâneos aprofundassem suas análises e interpretações sobre a diversidade daquelas sociedades.

Dito isto, considero que esse processo de construção historiográfica sobre a História do sul do Maranhão ajuda a questionar interpretações simplificadas do passado e a valorizar abordagens especializadas ao descortinar as dinâmicas e os sentidos que conduziram a formação social, histórica e política do sertão dos Pastos Bons.

Ao analisar as interpretações sobre essa região, se observa que a construção da história dos sertões resulta do entrelaçamento das impressões iniciais sobre o território com os estudos realizados na contemporaneidade. Esse diálogo entre passado e presente na busca por uma rediscussão e retomada desse passado não apenas aproxima os primeiros autores, mencionados ao longo desta discussão, dos estudiosos atuais, mas também evidencia como as condições históricas, sociais, políticas e culturais moldaram, ao longo do tempo, a identidade regional e as dinâmicas de resistência, ocupação e transformação desse espaço no decorrer do tempo.

Assim, os estudos sobre a região são um ponto de convergência, mesmo com abordagens e interpretações distintas, que ampliam a visão sobre as experiências das populações locais (sertanejos, indígenas, caboclos etc.) e a História do Maranhão, além de proporcionarem um

entendimento mais profundo das interações que definiram a trajetória histórica de parte significativa desse território.

Essa reavaliação crítica da historiografia, feita por historiadores acadêmicos, demonstra a importância não apenas dos registros e narrativas históricas, mas também entender como, em que contexto e por que essas narrativas foram construídas. Pois, a *práxis* do historiador conforme apontam Marieta Ferreira e Renato Franco (2013, p. 78-79), pressupõem que se delimite a temática, recorte o tempo, situe o espaço do objeto a ser estudado e selecione as fontes para que se possa fazer a crítica.

Esse é um exercício técnico-metodológico central no trabalho dos historiadores, ausente nas narrativas iniciais sobre o sertão sul maranhense, produzidas longe dos preceitos que balizaram o fazer histórico nas últimas décadas. O que se observa é que os primeiros relatos sobre a região não seguiam essas etapas, resultando muitas vezes em interpretações limitadas e/ou equivocadas[160] sobre alguns fatos concernentes a região.

Ao longo do tempo, especialmente com a profissionalização do ofício do historiador e o desenvolvimento de uma historiografia mais crítica e comprometida com a análise do passado em suas múltiplas dimensões, o Sertão começou a ser reinterpretado à luz de novos parâmetros metodológicos, o que permitiu investigar o contexto em que as primeiras obras sobre a região foram produzidas, a destinação dos seus discursos e os posicionamentos políticos que moldaram a visão do sertão maranhense.

Essa historiografia contemporânea que se debruça sobre a história dos sertões é fruto do processo de profissionalização da disciplina, que foi se consolidando no Maranhão, inicialmente, com a criação dos "espaços autorizados" (Bitencourt; Galves, 2014, p. 11) de produção historiográfica e posteriormente com a criação dos primeiros cursos de História do Estado, em 1966 na Universidade Federal do Maranhão-UFMA e na década de noventa o da Universidade Estadual do Maranhão -UEMA.

A institucionalização formal desses cursos superiores no estado permitiu no decorrer das décadas que se seguiram o desenvolvimento de uma historiografia mais crítica e rigorosa, proporcionando uma base acadêmica sólida para a formação de historiadores profissionais[161].

---

[160] Alan Kardec Gomes Pachêco Filho (2011, p.21-86), ao analisar as percepções dos primeiros intérpretes da região centro-sul maranhense, observa que, apesar das valiosas contribuições oferecidas, esses intérpretes incorreram em equívocos em suas análises, como falhas de mapeamento e interpretações restritas, que acabaram por gerar uma visão comprometida dos acontecimentos e características da região.

[161] Marcelo Galves e João Bitencourt (2014) apontam que nas duas últimas décadas após a institucionalização dos cursos de História da UFMA e da UEMA no estado do Maranhão começou a emergir uma historiografia maranhense profissionalizada, pois no decorrer desses decênios foram publicados diversos textos históricos,

No entanto, é interessante notar que, no início dessa trajetória, alguns dos primeiros profissionais vinculados a esses cursos, especialmente ao da UFMA, a exemplo do professor Mário Martins Meireles, não possuíam formação superior em nenhuma área.

Cabe ressaltar, segundo aponta Regina Faria (2014, p. 220), que a obra do professor Mário Martins Meireles desempenhou um papel significativo na produção historiográfica da segunda metade do século XX, especialmente no que diz respeito à história do estado do Maranhão.

Embora não tenha passado pelo rigor acadêmico formal que se consolidaria nas décadas seguintes por meio da profissionalização dos cursos superiores no Estado, a produção do professor Mário Martins Meireles marcou profundamente o campo historiográfico, contribuindo para "a cristalização de algumas das *invenções* do Maranhão" (Faria, 2014, p. 228). Isso demonstra que, mesmo em um contexto anterior à profissionalização da história no estado, havia pesquisadores empenhados em contribuir para a consolidação do campo historiográfico no Maranhão.

O exemplo do professor Mário Meireles demonstra como a transição para uma historiografia acadêmica em que se exige um conhecimento específico para ser elaborado não anulou as contribuições daqueles que o antecederam. Ao contrário, muitos daqueles que inicialmente foram responsáveis pela produção de uma história sobre o Maranhão forneceram as bases e as fontes sobre as quais as gerações subsequentes de historiadores vêm produzindo o conhecimento histórico de maneira mais crítica e sistematizada, impulsionada pela criação dos cursos superiores.

Diante dessas questões é inegável que os eventos registrados e as obras desses pioneiros, constituem as primeiras bases documentais sobre as quais foi se construindo uma historiografia sobre a região sertaneja do Maranhão. Sendo assim, essas narrativas e escopo documental são fontes fundamentais para entender a história da região e o ponto de partida para que os historiadores na contemporaneidade possam preencher lacunas deixadas. Ou seja, o que antes era tratado como uma verdade factual e incontestável agora é analisada criticamente pela lente dos historiadores de formação que, do ponto de vista metodológico, têm refinado e ampliado suas abordagens, formas de acesso, análises e interpretações sobre as fontes deixadas.

---

dissertação e teses de doutoramento, fruto de estudos realizados por historiadores de formação em diversos programas de pós-graduação espalhados pela federação. Esse fortalecimento do campo historiográfico maranhense a partir desses cursos, ajudou não só a expandir o número de trabalhos acadêmicos produzidos a partir de pesquisas desenvolvidas dentro e sobre o estado do Maranhão, mas também a consolidar uma historiografia pautada no rigor metodológico e em abordagens teóricas contemporâneas. Dessa forma, o campo historiográfico maranhense foi se fortalecendo e se consolidando, permitindo revisar e aprofundar o entendimento sobre a história do estado e aproximar as discussões realizadas na academia maranhense e as discussões no âmbito nacional.

Dito isso, a partir da profissionalização do ofício dos historiadores no estado do Maranhão houve não apenas um refinamento em relação ao uso das fontes tradicionais, mas também a possibilidade de acesso e utilização de novas fontes, como registros visuais, orais e digitais, expandindo o escopo da pesquisa histórica.

Hoje, as universidades e centros documentais dentro do estado do Maranhão, devido a onipresença dos registros digitais, possuem um acervo digital rico que contempla uma vasta literatura, trabalhos acadêmicos, mapas, jornais e outras fontes sobre a região do sertão maranhense, podendo ser acessadas e utilizadas nas suas pesquisas e estudos por historiadores, professores e alunos para que possam pensar o passado do sertão dos Pastos Bons a partir de tecnologias do presente.

CAPÍTULO IV – CAMINHOS DA PESQUISA: PENSANDO O GUIA DIDÁTICO DIGITAL A PARTIR DA VOZ DOS PROFESSORES

O pesquisador ao definir a metodologia da investigação cientifica estabelece o conjunto de estratégias que orientará todo o processo investigativo. Pois, a metodologia é a base estrutural de toda pesquisa científica.

Em particular, investigações que envolvem educação, segundo Adelina Moura (2010, p. 210): "são tarefas complexas e rigorosas", o que se estende às pesquisas que envolvem o ensino e a formação de professores. Sendo assim, a escolha metodológica não deve ser aleatória, já que é essencial para garantir que a investigação siga um caminho coerente, onde cada etapa deve ser planejada com precisão, permitindo que os dados coletados possam responder as questões propostas.

É através da metodologia que o pesquisador(a) confere o rigor e o direcionamento ao estudo, permitindo aos pesquisadores que estabeleçam as estratégias que estejam mais alinhadas com a proposta de suas pesquisas. A professora Adelina Moura (2010) aponta ainda que a metodologia é o momento em que o pesquisador/investigador toma as decisões em relação aos métodos que devem ser utilizados para dar respostas as questões da investigação.

> A metodologia de investigação baseia-se na escolha das etapas, procedimentos e estratégias utilizadas na recolha de dados. E o momento da tomada de decisão, por parte do investigador, sobre quais os métodos a utilizar para dar resposta as questões da investigação. Por isso, e nesta fase que se descrevem, cautelosamente, as decisões tomadas ao longo de todo o processo e se dá atenção a planificação da recolha de dados, pela implicação que acarreta na qualidade, integridade e interpretação dos resultados (Moura, 2010, p. 210).

Assim, conforme pondera a autora é nesse estágio que o pesquisador deve estar atento quanto à coerência entre o método e/ou métodos de escolha e as questões investigativas, para que se possa estabelecer uma base sólida para a pesquisa. Portanto, o planejamento da metodologia deve ser cuidadoso, para que se tenha qualidade nas análises e possa se manter a integridade dos dados coletados durante o estudo.

Importa ao pesquisador durante essa fase, conforme sugere a autora, delinear as fases do estudo, que são: a natureza da pesquisa, as bases teóricas, a descrição do(s) local(is), os sujeitos e participantes da pesquisa, os métodos, os instrumentos e procedimentos para a coleta e análise dos dados (Moura, 2010, p. 210-211).

O pesquisador, ao se ater a essas fases indicadas por Adelina Moura (2010), além de assegurar que todos os elementos do estudo estejam alinhados para melhor condução da investigação, contribui para a transparência do estudo, permitindo que outros pesquisadores/investigadores possam compreender o processo delineado durante a pesquisa e que a própria investigação possa ser replicada ou avaliada com base nos seus fundamentos.

A natureza do tipo de pesquisa varia conforme o enfoque dado pelo pesquisador, que pode obedecer a interesses, condições, campos, metodologias, situações e objetos de estudo (Marconi; Lakatos, 2012, p.5). Nesse sentido, tendo em vista essas questões e o contexto de investigação em análise e das questões norteadoras da pesquisa, a escolha metodológica se fundamentou na necessidade de uma abordagem que permitisse uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado.

Assim, optei por uma metodologia de natureza qualitativa, por considerar que esse tipo de investigação[162] possibilita uma análise mais próxima do contexto real, facilitando a interpretação dos significados e sentidos atribuídos pelos participantes aos aspectos investigados (Moura, 2010; Lakatos; Marconi, 2011).

Corroborando com essa ideia João Amado (2014) aponta que:

> Na investigação qualitativa, a problemática centra- se na decifração do "significado dos fenómenos" para os sujeitos investigados; a descrição e a frequência destes fenómenos poderão apenas ser um caminho para se chegar àqueles 'significados', geralmente expressos em conceitos e metáforas (Amado, 2014, p.121).

Essa é a essência da investigação qualitativa, conforme pondera o professor João Amado (2014), pois esse tipo de abordagem capta as interpretações, as metáforas e os conceitos pelos quais os sujeitos da pesquisa, explicam suas experiências. A investigação qualitativa, assim, se propõe a acessar uma dimensão interpretativa, em que a vivência e a perspectiva dos sujeitos ganham protagonismo, revelando uma visão mais rica e nuançada da realidade investigada, o que está em alinhamento com os objetivos desta pesquisa.

A investigação qualitativa, assim, se propõe a acessar uma dimensão interpretativa, em que a vivência e a perspectiva dos sujeitos ganham protagonismo, revelando uma visão mais rica e nuançada da realidade investigada. Assim, em investigações qualitativas em educação o

[162] Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) explicam que existem outras expressões associadas à investigação qualitativa, porém, na presente pesquisa, será adotada a expressão "investigação qualitativa" como termo abrangente para todo o conjunto de estratégias que, conforme descrito pelos autores são designadas como "qualitativas".

pesquisador/investigador, tal qual a metáfora de Robert Bogdan e Sari Biklen (1994, p. 83), deve se portar como o "o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente", ou seja, em pesquisas em contextos educativos para os autores se faz necessário uma postura flexível e aberta frente ao processo de investigação.

Sobre a postura dos pesquisadores, "não se trata de negar a existência do plano, mas em investigação qualitativa trata-se de um plano flexível (Bogdan; Biklen,1994, p. 83-84), mas sim uma abertura para que o processo de investigação possa ser guiado pelas descobertas que emergem no percurso, em vez de ficar restrito por um plano pré-determinado.

A escolha pela investigação qualitativa pode se fundamentar, também de acordo com Menga Lüdke e Marli André (2022, p.28), por suas características únicas, que a tornam potencialmente adequada para pesquisas e estudos que buscam compreender de forma aprofundada e contextualizada fenômenos em contextos educacionais.

Em relação à pesquisa qualitativa Robert Bogdan e Sari Biklen (1994, p. 47-50) apontam cinco características principais:

1. Ter ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como o principal instrumento;
2. Ser descritiva;
3. O investigador se interessa mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. O pesquisador deve analisar indutivamente os dados,
5. Enfatizar o significado, ou seja, os investigadores qualitativos se preocupam com aquilo que se designa por perspectivas participantes.

Portanto, as investigações qualitativas, ao valorizarem o contexto, a descrição detalhada, a análise indutiva, o processo e o significado, oferecem uma base metodológica sólida para compreender de maneira mais abrangente os fenômenos educativos. Cabe destacar que o investigador ao trabalhar com esse tipo de investigação pode empregar métodos diversificados — investigação etnográfica, estudos (auto)biográficos, investigação-ação e estudos de caso — durante sua investigação (Moura, 2010; Lakatos; Marconi, 2011; Amado, 2014).

Diante destas características que descrevemos como típicas da investigação qualitativa, bem como da necessidade de escolher a estratégia mais adequada a natureza do estudo e do problema de pesquisa, se optou nessa investigação por adotar o estudo de caso como método de pesquisa.

4.1 O estudo de caso: Uma abordagem qualitativa na pesquisa educacional

A metodologia qualitativa tradicionalmente tem sido associada ao estudo de caso, uma abordagem de pesquisa consolidada no campo das Ciências Sociais e educacionais. Robert Yin (2015, p. 2) pondera que os estudos de caso são uma das diversas estratégias de investigação possíveis para realizar pesquisas nessas áreas, sendo particularmente valiosos para analisar fenômenos complexos em seu ambiente real.

O autor destaca ainda que durante muito tempo na área de Ciências Sociais o estudo de caso foi visto com algum ceticismo, sendo estereotipado e questionado por sua validade e rigor acadêmico. Porém, apesar das críticas, o estudo de caso continua a ser amplamente utilizado em diversas áreas das ciências sociais.

Adelina Moura (2010, p. 215) reforça essa ideia ao afirmar que, nas últimas décadas com o aparecimento de novos problemas e na tentativa de superar algumas limitações tradicionalmente sentidas no campo das pesquisas sociais e educacionais, o estudo de caso se consolidou como uma das principais abordagens metodológicas para compreender e explorar fenômenos educativos mediados por tecnologias.

Tal predileção por essa estratégia reforça a sua relevância para os estudos que buscam analisar e compreender situações reais de maneira aprofundada e contextualizada. Nesse sentido, ao adotar o estudo de caso, os pesquisadores podem captar a complexidade das interações, das dinâmicas envolvidas no processo em estudo e dos significados que surgem ao se observar fenômenos em seu ambiente natural.

Robert Yin (2015, p. 4) afirma que essa abordagem é preferencialmente utilizada quando questões de investigação estão voltadas para responder perguntas "como?" ou "por quê?", que necessitam de uma análise aprofundada das dinâmicas subjacentes aos fenômenos estudados.

A ausência de uma fórmula fixa para sua escolha reflete a natureza adaptável do método, que ao ser adotado deve se basear também nos pressupostos que orientam o pensamento do pesquisador, bem como, nas características e necessidades específicas de cada estudo.

Conforme destacado por Menga Lüdke e Marli André (2022, p.33), para que um estudo de caso seja eficaz, é fundamental que o caso esteja bem delimitado e apresente contornos claramente definidos ao longo do estudo. As autoras ainda ressaltam que, apesar das similaridades, cada caso é único devido aos seus interesses próprios e singularidade. E é essa singularidade do caso investigado que confere um interesse particular à pesquisa, por isso ao

estudarmos algo singular, que tenha valor em si mesmo, as autoras orientam escolher o estudo de caso.

A classificação dos estudos de caso pode variar entre exploratórios, descritivos e explicativos (Yin, 2015). No contexto desta pesquisa, a escolha por um estudo de caso segue as perspectivas de Adelina Moura (2010) e Robert Yin (2015), que ressaltam a necessidade de considerar as múltiplas interações, contextos e significado ao se adotar esse método.

Lawrence Stenhouse (1994, p. 49-50) amplia a perspectiva dos autores anteriormente citados ao destacar diferentes tipologias de estudo de caso, incluindo o etnográfico, avaliativo, educacional e pesquisa-ação. O autor destaca ainda que cada tipologia possui suas particularidades e podem contribuir especificamente para a ação.

Ao tratar do estudo de caso educacional, abordagem que dialoga diretamente com esta pesquisa, Lawrence Stenhouse (1994) enfatiza que esse estilo de abordagem metodológica não se preocupa com julgamentos avaliativos ou com a aplicação de teorias sociais amplas, mas com a compreensão profunda da ação educativa. Ou seja, o foco central está em analisar os processos e práticas que ocorrem no ambiente educacional, buscando as particularidades e os significados que emergem no contexto específico.

Além disso, o autor explica que o estudo de caso educacional pode contribuir para o fortalecimento do pensamento dos educadores, ampliando e enriquecendo o escopo teórico educacional por meio da compreensão de como e por que ocorrem as ações educacionais.

Menga Lüdke e Marli André (2022, p. 37) indicam que os estudos de caso possuem três fases principais, que foram seguidas naturalmente no percurso metodológico deste estudo, sendo elas:

a) A fase exploratória: É o momento em que se especifica as questões ou pontos críticos, que se estabelece os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias ao estudo;
b) A fase de coleta de dados: É a fase em que o pesquisador procede à coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos mais ou menos estruturados e técnicas que podem variar, sendo a escolha determinada pelas características próprias do objeto estuado.
c) A fase de análise, interpretação e elaboração do relatório: É a fase em que o pesquisador, após determinado período de permanência em campo, prepara um

> relatório curto trazendo as análises de um determinado fato, o registro de uma observação, a transcrição de uma entrevista.

Essas fases não ocorrem de forma independente, pois, conforme as autoras, frequentemente se interrelacionam ao longo do estudo, promovendo um movimento contínuo entre teoria e empiria, o que torna difícil precisar os limites que as separam. Assim, o estudo devido a sua flexibilidade permite que a investigação se ajuste às condições do campo e às especificidades do fenômeno estudado, tornando a pesquisa mais sensível a realidade em estudo.

De acordo com Robert Yin (2015, p. 19), os estudo de caso podem ser classificados em duas modalidades: únicos e múltiplos. O autor destaca que a escolha entre as modalidades depende dos objetivos do estudo e do fenômeno a ser investigado.

Dessa maneira, partindo dos objetivos traçados, do contexto e fenômeno a ser investigado e fundamentado nos postulados teórico-metodológicos discutidos nesta seção, a pesquisa em questão se configura como um estudo de caso único e educacional, de caráter descritivo e com abordagem qualitativa, em que se considera o uso da metodologia *WebQuest* na formação continuada de professores de História do ensino médio que estão vinculados à Unidade Regional de Educação de São João Patos-MA.

Diante da escolha de um caso único, os sujeitos desta pesquisa — um grupo de professores — não foram considerados individualmente como casos isolados, mas sim como parte de um todo, uma unidade de análise, conforme sugerido por Yin (2015).

Ao buscar compreender não apenas os resultados das práticas de ensino, mas também os processos, as interações e os contextos que envolvem a ação educativa referente ao uso da metodologia *WebQuest* pelos professores de História, este estudo se alinha à tipologia de um estudo de caso educacional conforme a perspectiva defendida por Lawrence Stenhouse (1994),

O caráter descritivo do estudo está alinhado com a perspectiva de Adelina Moura (2010) e João Amado (2020), que enfatizam que pesquisas descritivas devem buscar interpretar, explicar e descrever fatos e fenômenos de uma determinada realidade e/ou população.

Dessa forma, se buscou analisar o caso de modo detalhado e profundo, em seu contexto natural. Nos tópicos seguintes, é descrito com mais detalhes o local, os sujeitos participantes desta investigação e os procedimentos adotados para a recolha de dados, os aspectos éticos-legais relacionados à pesquisa com seres humanos, além das contribuições desta pesquisa para o campo do Ensino de História.

4.2 Caracterização dos participantes, local e cenário da investigação

Os participantes deste estudo foram professores de História do ensino médio de escolas pertencentes a Unidade Regional de Educação (URE), essa regional se localiza na cidade de São João dos Patos, cidade do médio sertão maranhense, distante a 540km de São Luís, capital do estado do Maranhão.

Sob a jurisdição dessa regional estão quinze cidades do médio sertão maranhense, destas foram selecionados professores que se disponibilizaram em participar da investigação e que atuam nas escolas estaduais das cidades com maior proximidade geográfica (Ver figura 3) da sede da URE, São João dos Patos.

Figura 3: Mapa da região do médio sertão maranhense

Fonte: Nugeo (2007), adaptado pelo autor.

Essa proximidade das escolas com a sede da regional de educação facilitou algumas das visitas de campo necessárias a coleta de dados, garantindo também uma amostragem representativa do contexto educacional da região sertaneja.

O grupo de docentes selecionados foi composto por seis docentes (60%) do gênero feminino e quatro do gênero masculino (40%), com idades entre 37 e 60 anos de idade, residentes, na sua totalidade, na zona urbana das cidades que atuam.

Em relação às escolas em que os participantes do estudo trabalham, apesar de algumas particularidades, as escolas selecionadas seguem um padrão estrutural quanto às salas de aula, refeitório, banheiros, biblioteca e salas de informática.

As escolas estão situadas na zona urbana e funcionam em três turnos — Matutino, Vespertino e Noturno — atendendo alunos de diversas classes sociais e que estudam desde o ensino médio até a educação de jovens e adultos (EJA).

Imagem 1: Escolas onde trabalham os participantes da pesquisa

Crédito: Antonio Moura. Acervo pessoal, 2023.

Essas são escolas de pequeno a médio porte e que ocupam um espaço importante no sistema educacional da região. Conforme as informações fornecidas pelas coordenações pedagógicas das instituições e disponibilizados no catálogo de escolas[163] do INEP, o número de matrículas para a escolarização é definido conforme o tamanho e estrutura de cada escola.

4.3 Aspectos éticos legais da pesquisa

O presente estudo foi submetido à Plataforma Brasil e, posteriormente, ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) para avaliação, tendo sido aprovado sob o parecer nº 5.313.570 e processo (CAAE) nº 55069621.9.0000.5554.

A pesquisa segue rigorosamente as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que aborda os princípios fundamentais da bioética, incluindo autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade. Todos os participantes da pesquisa foram informados detalhadamente sobre os objetivos do estudo, os procedimentos a serem adotados e os possíveis riscos envolvidos, a saber: Desconforto, estresse ou leve cansaço ao responder os questionários.

[163] O Catálogo de Escolas integra o InepData do governo federal, esse serviço foi lançado no ano de 2019. O site reúne informações diversas e gerais sobre as escolas brasileiras. Para acessar o serviço basta acessar o link a seguir: < https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas > .

Para mitigar esses riscos, foi assegurado aos participantes do estudo um ambiente reservado e tranquilo para a realização das atividades, além de tempo adequado para o preenchimento do questionário. Caso os participantes sentissem a necessidade de pausas, cansaço ou desconforto, foi lhes dado a liberdade para interromperem sua participação ou deixar de responder aos questionários.

A participação na pesquisa foi totalmente voluntária e só foram selecionados professores que estivessem em pleno exercício de suas funções em sala de aula, ministrando o componente curricular de História e que formalizaram sua adesão mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que assegurou a confidencialidade dos dados coletados e o direito à desistência a qualquer momento sem qualquer prejuízo aos sujeitos da pesquisa. Ficaram excluídos do estudo os docentes que não estavam em efetivo exercício das funções em sala de aula, que não ministrassem o componente curricular de História ou que recusaram participar e assinar o TCLE (Ver apêndice IV**)**.

Os participantes da pesquisa também foram informados sobre a ausência de custos e prejuízos em caso de participação no estudo, e que em caso de eventuais danos decorrentes do estudo, lhes foi garantido o direito à indenização.

Por fim, a pesquisa buscou também beneficiar os participantes, possibilitando a ampliação de seus conhecimentos sobre métodos e técnicas para ensinar o componente curricular de História, contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem nas escolas onde atuam.

Todos os procedimentos adotados visaram respeitar e proteger os direitos e a dignidade dos envolvidos, garantindo a conformidade com os preceitos éticos e legais que são garantidos pela resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que trata sobre pesquisas que envolvem seres humanos.

4.4 Técnicas de recolha de dados

Ao escolher o estudo de caso como abordagem metodológica o investigador pode utilizar variadas técnicas e instrumentos diversos para coleta de dados. Dessa forma, este tipo de investigação, segundo João Amado (2014, p. 125), tem como uma de suas características o “ecletismo metodológico” e pode combinar técnicas quantitativas em complemento às qualitativas, a depender das necessidades do pesquisador e especificidades do caso em análise.

Cabe ressaltar, conforme pondera Lawrence Stenhouse (1994), que o foco não deve estar na representatividade estatística ou na generalização, mas nas especificidades e contextos únicos do caso em estudo. Por essa razão, é essencial diversificar os instrumentos de coleta de dados, pois a integração de diferentes fontes aumenta a robustez e a qualidade da investigação.

Nesse sentido, Robert Yin (2015, p. 20) aponta que essa abordagem transcende os limites de um tipo de estudo exclusivamente qualitativo ao incorporar o "uso de uma mistura de evidências quantitativas e qualitativas" o que demonstra sua flexibilidade metodológica e a capacidade de adaptação às demandas especificas de cada pesquisa.

Assim, em investigações que adotam esse tipo de método, os pesquisadores podem recorrer a uma variedade de técnicas para coletar os dados. Robert Yin (2015, p. 109) enfatiza que nesse modelo de estudo comumente são utilizadas múltiplas fontes de evidências, a saber — documentação, registros em arquivos, entrevistas, observações diretas, observação participante e artefatos físicos — e que nenhuma fonte única possui superioridade absoluta em relação às demais.

O processo de coleta de dados em um estudo de caso exige um acompanhamento próximo e prolongado no campo, como apontado por Bogdan e Biklen (1994) e Menga Lüdke e Marli André (2022). Esse envolvimento direto do pesquisador com o contexto investigado é uma característica essencial para garantir a profundidade e a riqueza dos dados obtidos.

No caso deste estudo, foram adotados o inquérito — por meio de questionário e entrevista — e a observação, cujos registros foram realizados no diário de campo e/ou nas notas de campo.

4.5 Instrumentos de Recolha de Dados

Para recolha de dados no presente estudo foram utilizados alguns instrumentos — inquérito, observação participante, documentação e diário de campo — a fim de garantir a análise e triangulação dos dados referente ao fenômeno investigado, conforme detalhado a seguir.

4.5.1 Questionário

Como procedimento para coleta de dados nesta pesquisa foi utilizado como um dos métodos o inquérito por questionário, o que permitiu obter informações diretamente dos participantes do estudo. De acordo com Maria Isabel Dias (1994, p. 5-6) esta é uma técnica de

investigação que “através de um conjunto de perguntas, visa suscitar uma série de discursos individuais, interpretá-los e depois generalizá-los a conjuntos mais vastos”.

Essa abordagem é relevante para coleta de dados de um estudo, pois permite que os sujeitos da pesquisa expressem suas percepções, experiências e opiniões de forma direta e reflexiva e sem interferência do pesquisador na realidade estudada. Tal postura do investigador é fundamental para evitar vieses e garantir que as respostas coletadas sejam genuínas.

Maria Isabel Dias (1994, p.6) destaca ainda que o inquérito por questionário é eficaz para acessar informações atuais e contextualizadas o que permite ao pesquisador capturar as percepções e representações sociais dos sujeitos da pesquisa, refletindo como o fenômeno ocorre e é construído e representado em um momento específico.

Dessa forma, o questionário não apenas revela como os participantes percebem e vivenciam um fenômeno, mas também evidencia a construção social que o sustenta em determinado contexto. Antonio Carlos Gil (2008, p.121) ressalta a função essencial dos instrumentos de coleta de dados, como o questionário, no contexto da pesquisa. Segundo o autor, os questionários podem fornecer os dados necessários para descrever as características da população investigada ou testar hipóteses formuladas durante o planejamento da pesquisa.

Ao utilizar um questionário é importante, conforme aponta Adelina Moura (2010, p. 281), que as perguntas sejam bem elaboradas, objetivas e alinhadas ao problema de pesquisa, para que se evite possíveis ambiguidades ou desvios que possam comprometer a qualidade das informações coletadas. Assim, um questionário bem estruturado permitirá reunir dados consistentes que possam responder à questão de investigação inicial.

No contexto desta pesquisa, o inquérito por questionário (Apêndice I) foi aplicado com o objetivo de coletar dados referentes as características do grupo participante do estudo, captar informações sobre o conhecimento desses professores acerca de metodologias ativas e fontes utilizadas nas aulas de História. O questionário, elaborado com uma combinação de perguntas objetivas e subjetivas, foi aplicado por meio de um link gerado no *Google Forms*, o qual foi compartilhado com os docentes via *WhatsApp*.

4.5.2 Observação

Durante o desenvolvimento das atividades em campo com os sujeitos do estudo foi adotado também como método para coleta de dados a observação participante, seguindo uma abordagem não estruturada da observação.

A observação proporciona ao investigador, documentar atividades, comportamentos e características diretamente, sem depender da interpretação, memória ou disposição de terceiros para compartilhar informações (Coutinho, 2014, p.146). Sendo assim, a observação oferece a vantagem de capturar aspectos não verbalizados pelos sujeitos do estudo.

Menga Lüdke e Marli André (2022, p. 43) ressaltam que "a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional". As autoras ponderam ainda que esse método pode ser utilizado como principal método de investigação ou associado a outras técnicas de coleta, como questionários ou entrevistas.

Como os estudo de caso devem ocorrer no contexto do mundo real do caso, a observação proporciona ao pesquisador uma visão detalhada e contextualizada do fenômeno investigado, sendo as evidências conforme aponta Robert Yin (2015, p.119) uteis para proporcionar informações adicionais ao estudo.

Cabe ressaltar que, na observação participante o pesquisador não é apenas um observador passivo, por vezes conforme explicita Robert Yin (2015) e João Amado (2014) o investigador pode manter algum grau de interação com as situações que estão sendo estudadas, no entanto essa participação pode ser mais rígida ou flexível.

Para João Amado (2014) é fundamental que o investigador mantenha uma 'postura eclética' ao realizar observações, ajustando as aproximações e distanciamentos necessários conforme as oportunidades e situações apresentadas, mas sem nunca perder de vista o que lhe interessa.

Clara Coutinho (2014, p. 146) menciona que as técnicas de observação podem ser divididas em duas dimensões: A dimensão estruturada e não estruturada. A escolha entre as dimensões depende do protocolo adotado durante o estudo. A autora ressalta ainda que, a dimensão estruturada é caracterizada pelo uso de um guião de observação previamente definido pelo investigador antes de ir ao campo; e a dimensão não estruturada, o investigador registra suas observações em campo utilizando uma folha de papel para registro de tudo que observa.

Para registro das observações durante o estudo, foram utilizadas as "notas de campo", conforme definido por Robert Bogdan e Sari Biklen (1994, p. 150), como o registro daquilo que o investigador observa, ouve e experencia durante a coleta de dados. As notas de campo também incluem as reflexões do pesquisador sobre os dados e o processo investigativo, contribuindo para a análise inicial e contínua do fenômeno investigado.

Assim, durante a pesquisa os registros sobre as atividades desenvolvidas *in loco* ajudaram não apenas a complementar os dados do estudo, mas ajudaram na reflexão, avaliação do processo e elo entre a experiencia do campo e a construção de conhecimento na pesquisa.

Desse modo, as observações realizadas e registradas nas notas de campo possibilitaram o registro detalhado do comportamento dos participantes e da dinâmica das atividades desenvolvidas no decorrer de cada encontro durante a pesquisa, além de capturar as nuances das interações e os desafios práticos identificados no contexto em que o estudo foi conduzido.

4.5.3 Documentações

No decorrer do estudo alguns documentos foram analisados. Menga Lüdke e Marli André (2022, p. 57) ponderam que a análise documental se constitui numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos ajudando na complementação das informações obtidas por outras técnicas.

Durante essa etapa do estudo foram avaliados alguns documentos oficiais como diretrizes educacionais e documentos internos inerentes ao contexto educativo em que se realizou a investigação.

A análise desses documentos buscou identificar informações factuais a partir das questões de interesse do estudo. Os documentos são uma fonte de evidências que ajudam na fundamentação das afirmações e declarações do pesquisador, além de serem uma base para comparar as práticas observadas em campo com as orientações e metas estipuladas nos documentos oficiais. Nesse sentido, João Amado (2014) frisa que:

> Estes documentos não devem ser tratados simplesmente como fonte de informação, como recurso, mas também como ‘produtos sociais’ que, pela sua análise, possibilitam a compreensão de um conjunto, por vezes com substancial complexidade e abrangência, de fenómenos interacionais e interpretativos que estão por detrás da sua produção (Amado, 2014, p. 277).

Conforme a perspectiva do autor os documentos possuem uma função que vai além da simples fonte de informação, eles carregam em si elementos que devem ser interpretados e contextualizados para que revelem os aspectos mais profundos do fenômeno investigado.

E ao serem analisados como produtos sociais, os documentos oferecem pistas sobre as nuances que influenciam a sua produção, pois os documentos e a sua produção são carregados de intencionalidades.

No caso do estudo em questão, corroboro da ideia do autor que os documentos devem ser tratados como produtos sociais. Tal visão permite ir além da leitura literal das diretrizes, explorando os fenômenos sociais e culturais subjacentes, como os desafios de implementação, os interesses institucionais e as condições reais enfrentadas pelos professores na aplicação das orientações direcionadas por esses documentos.

Importa ressaltar que em estudos de caso conforme aponta Robert Yin (2015, p.111) os documentos também são importantes para corroborar e valorizar evidências oriundas de outras fontes. Assim, os documentos complementam as informações levantadas e podem validar as observações feitas no campo, as respostas obtidas por meio de entrevistas, questionários, ou mesmo as interpretações oriundas das anotações no caderno de campo.

Portanto, a análise dos documentos possibilita não apenas reforçar os achados da pesquisa, mas também ajudam a conectar os diferentes dados e oferecem uma base sólida para interpretar os fenômenos estudados de maneira mais abrangente e fundamentada.

Essa triangulação das fontes, combinando a análise documental, ofereceu subsídios para uma reflexão crítica sobre o impacto das políticas de formação de professores para o uso de metodologias ativas, tecnologias educativas digitais dentro do contexto educativo estudado, evidenciando tanto os avanços quanto as lacunas existentes entre as diretrizes estabelecidas nos documentos e a aplicação prática.

4.5.4 Entrevista em grupo

Em investigações qualitativas uma das técnicas para coleta de dados que pode ser utilizada como estratégia principal ou como uma técnica complementar é a entrevista. Robert Bogdan e Sari Biklen (1994, p.134) destacam que as entrevistas podem ser utilizadas como estratégia principal para a recolha de dados ou ser utilizada em conjunto com outras técnicas — observação participante, análise de documentos e etc.

Tal flexibilidade pode permitir que as entrevistas possam ser ajustadas conforme as necessidades de cada estudo, maximizando sua eficácia. Os autores destacam ainda que a "entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito [...]" (Bogdan e Biklen, 1994, p.134) o que enriquece o processo investigativo ao fornecer uma dimensão mais interpretativa e reflexiva dos dados coletados.

No contexto educacional, por exemplo, as entrevistas podem ser especialmente úteis para investigar um dado fenômeno e em estudos que envolvem a observação participante,

conforme apontam Robert Bogdan e Sari Biklen (1994, p. 134) os pesquisadores geralmente já conhecem os sujeitos, “de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos”.

Esse é um ponto chave na coleta de dados da pesquisa pois essa aparente informalidade tem o potencial de criar um ambiente de confiança e abertura, facilitando a obtenção de informações mais espontâneas. Assim, em um dado momento disponível em meio as outras atividades da investigação e em uma dada situação o investigador pode transformar uma situação em entrevista. Porém, Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) ponderam:

> Contudo, especialmente no final do estudo, quando se procura informação específica, o observador participante determina momentos para se encontrar com os sujeitos, com vista a conduzir uma entrevista mais formal. O mesmo se aplica aos estudos qualitativos que envolvem investigação documental (Bogdan; Biklen, 1994, p.134).

Nas entrevistas em grupo o pesquisador deve se ater que “Não é o universo privado que conta, mas o conjunto das significações específicas do grupo” (Amado, 2014, p. 224). Ou seja, embora os sujeitos tenham vivências únicas, estas devem ser consideradas na medida em que contribui para compreender as ações e dinâmicas mais amplas que regem o grupo ao qual pertencem.

Assim, o objetivo da investigação é identificar padrões de significado que emergem das interações e experiências compartilhadas, permitindo que o investigador tenha a compreensão mais ampla do fenômeno investigado, valorizando o conjunto de significações que configuram o contexto do grupo.

Nesse caso em que se busca compreender o universo dos investigados Robert Yin (2015, p. 138) destaca que “as entrevistas em grupo podem ser úteis para transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos”. No caso da pesquisa em discussão, a entrevista em grupo com os docentes revelou não apenas as percepções individuais dos sujeitos investigados, mas também suas ideias, questionamentos e opiniões de maneira coletiva sobre o tema da pesquisa.

As entrevistas permitem ainda ao investigador na perspectiva de Menga Lüdke e Marli André (2022, p. 52) a captação imediata das informações desejadas, além de possibilitar o aprofundamento de outros pontos que superficialmente não foram contemplados por outras técnicas. As autoras destacam ainda que a técnica, seja com indivíduos ou com grupos, permite também correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas (Lüdke e André 2022, p. 52).

As entrevistas podem ser padronizadas ou estruturadas e semiestruturada, cada um desses modelos possuem características especificas. Menga Lüdke e Marli André (2022, p. 53) aponta que atualmente para os trabalhos de pesquisa em educação, esquemas mais livres e mais flexíveis são os instrumentos mais convenientes para serem utilizados.

Ressalto que em estudos educacionais ou sociais, tal flexibilidade ajuda a captar as percepções e experiências dos participantes da pesquisa sobre o tema em estudo e que o pesquisador em caso de entrevistas curtas conforme orienta Robert Yin (2015, p. 139) pode após a sessão tirar as suas notas de campo.

Neste estudo, a opção se deu pelo modelo de entrevista semiestruturada, que na perspectiva de João Amado (2014, p.209) são um dos principais instrumentos da pesquisa qualitativa, sobretudo por não haver uma imposição rígida de questões e por permitir ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier.

Para tal, foi conduzida uma entrevista (Apêndice II) com o grupo na fase final do estudo, com o objetivo de recolher dados acerca da experiência vivenciada durante a formação, bem como sobre a utilização da metodologia *WebQuest* e as impressões e considerações relativas ao guia didático digital para uso desta metodologia.

Por fim, como qualquer outra técnica o pesquisador ao se valer das entrevistas deve verificar cuidadosamente as informações levantadas, realizar as triangulações dos dados para que se tenha uma análise mais rica e possa permitir ao investigador uma compreensão mais holística do caso em estudo.

4.6 Recolha de dados

A coleta de dados foi realizada em contexto escolar entre o primeiro e o segundo semestre do ano de 2023. Essa etapa contou com a participação ativa dos sujeitos envolvidos no estudo.

Antes da coleta dos dados *in loco*, foi realizado um contato inicial com o setor de supervisão pedagógica da URE de São João dos Patos. Tal contato teve como objetivo apresentar a proposta de pesquisa para que, posteriormente, fosse possível obter a autorização formal necessária, alinhar as etapas do estudo às diretrizes e demandas institucionais, identificar os professores que poderiam participar do estudo e ajustar o cronograma da pesquisa às atividades pedagógicas já previstas no calendário da unidade regional de educação.

Após a apresentação da proposta de pesquisa e a obtenção da autorização formal junto à supervisão pedagógica da URE, foi realizado um contato prévio com os participantes do estudo e posteriormente organizada uma reunião com os docentes selecionados para detalhar os objetivos do estudo.

Em seguida, foi elaborado um cronograma com as atividades previstas, durante a organização do calendário foram consideradas as atividades pedagógicas, a rotina escolar dos docentes e a disponibilidade dos participantes do estudo.

Essa organização foi essencial para garantir a realização das atividades planejadas (Ver tabela 5) no contexto da formação para o uso da metodologia *WebQuest* no ensino de História e na produção do conhecimento histórico sobre o sertão maranhense, sem interferir nas rotinas estabelecidas dos participantes da pesquisa.

Durante o desenvolvimento das atividades, diferentes instrumentos foram utilizados para captar tanto as percepções individuais quanto as coletivas dos participantes, com um planejamento que visou garantir a coerência entre as etapas do estudo.

Tabela 5: Estrutura das sessões de encontros presenciais com os sujeitos da pesquisa

Fases do estudo	**Data**	**Atividades Desenvolvidas**	**Recolha de dados**
Fase inicial do estudo.	Março 2023	Apresentação da proposta de pesquisa aos sujeitos da pesquisa. Distribuição e recolha do termo de consentimento livre e esclarecido.	Aplicação do questionário – Bloco 1: Caracterização Inicial dos Participantes do estudo. Bloco 2: Mapeamento do conhecimento sobre metodologias ativas e das principais fontes de consulta para a preparação das aulas.
Fase inicial do estudo.	Março 2023	Levantamento dos documentos pedagógicos e institucionais.	Análise da documentação
Desenvolvimento das atividades de formação.	Abril 2023	Atividade I- Ensinado com metodologias ativas: A metodologia *WebQuest*	Observação participante e não-participante. Notas de campos
Desenvolvimento das atividades de formação.	Maio 2023	Atividade II- Por Dentro da História- A formação do Sertão Maranhense.	Observação participante e não-participante. Notas de campo.

Desenvolvimento das atividades de formação.	Junho 2023	Atividade III- Pesquisa Orientada e aventura na *web*: Criação de uma *WebQuest*.	Observação participante e não-participante. Notas de campo.
Fase final do estudo.	Setembro 2023	Roda de conversa e reflexões sobre as experiências vivenciadas durante a formação para o uso da metodologia *WebQuest*.	Entrevista em Grupo.

Fonte: Autor do trabalho.

Os dados coletados foram organizados de forma sistemática, considerando as diversas técnicas utilizadas o que permitiu a durante a análise a triangulação dos dados e uma melhor visão do fenômeno estudado. Cabe ressaltar que, após a realização de cada encontro com os participantes da pesquisa, a comunicação foi mantida por meio de um aplicativo móvel de mensagens, expandindo, dessa forma, a comunicação, interação e colaboração para o espaço virtual.

4.7 Tratamento dos Dados

Após a coleta dos dados, foram realizadas as leituras iniciais dos dados coletados para captar as primeiras impressões e reflexões do pesquisador, categorização e tabulação das evidências, conforme sugere Robert Yin (2015). Esse estudo, que utiliza múltiplos instrumentos de coleta, demandou tratamentos diferenciados para os dados coletados que foram analisados à luz da fundamentação teórica adotada para esta pesquisa.

Conforme Robert Bogdan e Sari Biklen (1994, p. 205) a análise dos dados permite ao pesquisador não apenas compreender melhor os materiais reunidos, mas também ajuda a organizá-los, dividir as unidades manipuláveis, identificar os padrões relevantes e estruturar os resultados para a sua apresentação ao final da pesquisa.

Nesse sentido, o trabalho com os dados incluiu a organização, a divisão em unidades manipuláveis e a identificação dos padrões. Tal processo objetivou descobrir os aspectos mais relevantes do estudo, entender os significados atribuídos pelos participantes e proceder à análise interpretativa e a reflexão sobre o uso da metodologia *WebQuest* na produção do conhecimento histórico sobre a formação do sertão maranhense.

A sistematização e categorização das informações coletadas foram conduzidas com rigor metodológico, buscando assegurar o que apontam Menga Lüdke e Marli André (2022, p.69) que a análise não ficasse restrita ao que eventualmente estivesse explicito no material coletado. Assim, conforme orientado pelas autoras os dados foram organizados de maneira a facilitar a codificação, a análise e a interpretação das categorias identificadas.

A busca por padrões e aspectos significativos foi conduzida por meio da análise por categorias, conforme sugerido por Laurence Bardin (1977; 2016). As categorias desempenham um papel central, pois funcionam como "rubricas ou classes que agrupam elementos (ou unidades de registro) sob um título genérico" (Bardin, 1977, p, 117). Assim, o uso de categorias foi fundamental para a organização e análise das respostas abertas coletadas por meio da entrevista, observações e notas de campo, o que permitiu uma categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) sistemática e coerente dos dados coletados.

Os dados quantitativos obtidos por meio do questionário foram submetidos a ferramenta estatística, Microsoft Excel, para melhor organização, interpretação e análise descritiva. Durante a análise foram aplicadas frequências simples e relativas, que consistem em calcular a quantidade absoluta de respostas para cada opção e, posteriormente, expressá-las em proporções ou percentuais, para organizar as respostas.

Quando necessário, foi realizado a triangulação dos dados conforme orienta Lüdke e André (2022, p.74), estratégia que ajudou a encontrar padrões, validar informações, contribuindo para uma compreensão mais ampla e contextualizada dos resultados obtidos.

4.8 Notas introdutórias da pesquisa de campo

Esta seção abre espaço para pensar o caminho trilhado para a construção do produto educacional a partir das idas ao campo. É o momento em que se chega ao chão da escola mediante a proposta de formação intitulada 'Pensar.com a História e a Formação do Sertão Maranhense'. É desse processo formativo em suas múltiplas dimensões e por meio dos instrumentos utilizados para a recolha de dados que emergem as observações que foram realizadas no decorrer do estudo.

Assim, aspectos teóricos e práticos são somados na análise e interpretação dos dados empíricos, permitindo avaliar em que medida o uso da metodologia *WebQuest* contribuiu para a atualização docente e para compreensão dos processos históricos que envolvem a formação territorial do sertão sul maranhense.

Diante dessa proposição e do cenário de investigação, surgem algumas reflexões acerca de formações continuadas para professores que possam considerar as constantes inovações metodológicas e tecnológicas, que influenciam diariamente na prática docente em sala de aula.

Como professor, compreendo os desafios de ensinar em tempos de ampla divulgação e popularização dos recursos educativos e meios informacionais digitais. Por essa razão, a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa não ocorreu de forma aleatória, mas principalmente devido à identificação com a minha própria atuação como professor e pesquisador da área do Ensino de História. Corroboro da ideia de Paulo Freire (1996), que:

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 32).

É um processo de descoberta e comunicação que é alcançado por meio do ensino e da pesquisa, que permite os sujeitos da ação através de suas trocas de experiências se tornarem ativos na construção do conhecimento. Desse modo, sem a intenção de propor generalizações, será apresentado os pontos de convergência identificados a partir dos dados coletados e analisados, respeitando as subjetividades inerentes ao processo e as inferências elaboradas pelos professores durante o estudo.

Após o planejamento da atividade e das tratativas administrativas referentes à autorização do setor pedagógico da URE, foi dado início a execução da atividade pedagógica de pesquisa. Após autorização, foram estabelecidos os contatos iniciais com os docentes coordenadores da área de História via aplicativo móvel de mensagem para agendar a primeira visita às escolas.

Nessa etapa inicial de visita às escolas, foram feitas as apresentações formais e as explicações sobre os propósitos da pesquisa, da importância da colaboração dos professores e como a atividade poderia contribuir para o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores.

Nesse primeiro encontro após a apresentação da proposta, distribuição e assinatura do termo de consentimento livre esclarecido (TCLE), foi solicitado aos docentes que respondessem um questionário (Apêndice I) dividido em dois blocos de questões, sendo elas: Bloco 1- Caracterização do perfil dos participantes, abrangendo aspectos socioeconômicos,

formação acadêmica inicial e continuada; Bloco 2- Mapeamento do conhecimento sobre metodologias ativas e das principais fontes de consulta para a preparação das aulas.

Os docentes selecionados formaram um grupo heterogêneo de professores e professoras que possuem níveis de formação e experiências diversas. Todos são efetivos, o que garante o recebimento do salário base pago aos professores da rede estadual de educação.

Conforme os dados levantados inicialmente, os professores possuem uma trajetória diversificada na área do ensino de História, abrangendo profissionais em início de carreira (80%) até aqueles com quase três décadas (20%) de atuação em sala de aula. Todos os professores são licenciados em História e a formação inicial destes professores se deu na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)[164] e na Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

A UEMA é uma das principais instituições de ensino do estado do Maranhão e atualmente vem exercendo papel significativo na formação de docentes para atuar na rede básica de ensino. Por existir uma proximidade da região com o estado do Piauí, muitos professores, principalmente os mais jovens, buscaram realizar sua formação inicial no estado vizinho, principalmente nas cidades de Teresina, Amarante e Floriano.

É relevante salientar que todos os professores participantes da pesquisa estão em sala de aula e trabalhando com sua respectiva disciplina. A atuação na área de formação[165] é um indicador importante, já que a presença de docentes com formação especifica garante uma abordagem mais profunda e metodologicamente alinhada à bases teóricas da História, além de fortalecer a História como campo disciplinar e fazer resistência a discursos educacionais e políticas públicas de educação no país que buscam fragilizar e deslegitimar a importância da formação para atuar no campo (Silva, 2022, p.31).

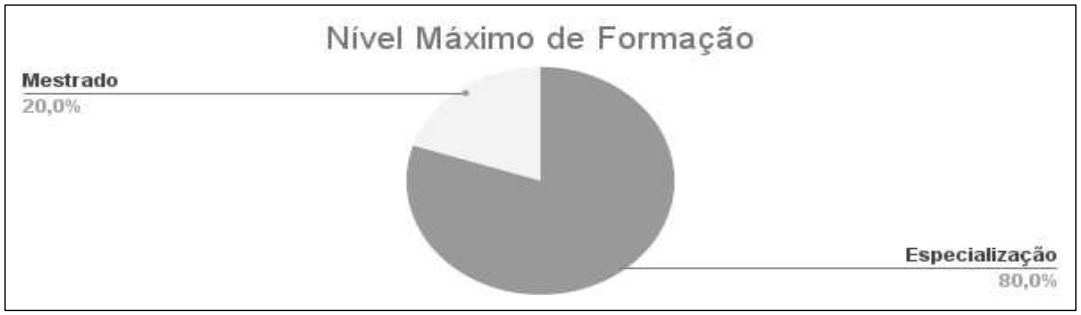
---

[164] Teresinha Gusmão (2021, p. 57) destaca que a UEMA, desde 1992, atua no desenvolvimento de uma política de formação de professores, por meio dos Programas de Formação Docentes. O pioneiro foi o Programa de Capacitação de Docentes (PROCAD) que posteriormente, ganhou nova ordenação com o Programa de Qualificação Docente (PQD), e, a partir de 2010, passou a ser chamado de Programa Darcy Ribeiro, e de ENSINAR, em 2017. O programa de formação de professores da UEMA está presente em 50 polos e oferta os cursos nas diversas áreas do conhecimento cientifico. A cidade de Paraibano, região do médio sertão maranhense, conta atualmente com a oferta de dois cursos, sendo eles: Ciências Sociais Licenciatura e História Licenciatura.

[165] Dados do censo escolar do ano de 2023 apontam que a disciplina de História se encontra entre as disciplinas com os melhores resultados de indicadores de adequação da formação docente. Cerca de 81,1% dos professores que atuam nas escolas do ensino médio possuem formação na área da disciplina. No entanto, apesar desse avanço, ainda há desafios a serem superados, pois um percentual significativo de professores de História continua atuando sem formação correspondente. Esse cenário reforça a necessidade de políticas públicas contínuas de qualificação docente, garantindo que todos os professores tenham acesso à formação adequada. Esse indicadores podem ser acessados em: < https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf#page=66.08 > Acesso em 17/02/2025.

No que concerne o nível máximo de formação desses professores após a graduação, 80% possuem formação a nível *lato senso* e 20 % formação a nível *stricto senso*, conforme se ver no gráfico a seguir:

Gráfico 3: Nível máximo de formação dos professores



Fonte: Dados da pesquisa.

Para muitos professores da rede básica de ensino, as especializações *lato senso* são a primeira oportunidade de continuidade da sua formação básica. No caso dos professores do estudo, conforme diálogo tecido com os docentes, essa é a primeira escolha, principalmente, devido à dificuldade em se deslocar para centros que ofertem cursos de mestrados, dada a distância da região com esses lugares. Outra questão pontuada foi a sobrecarga de trabalho e a dificuldade para serem liberados de suas funções, o que também dificulta o acesso a esses cursos. Ana Monteiro (2013, p. 22) destaca que esses são problemas reais que ainda assolam os docentes da educação básica e inviabilizam a participação em cursos continuados de formação.

Em relação aos professores que fizeram mestrado, a formação ocorreu recentemente e abrange professores mais jovens e que foram beneficiados por políticas de formação de professores em rede, especificamente, o mestrado profissional em História- ProfHistória, que completou nesse ano uma década de existência. A busca por essas formações é também reflexo do processo de constituição do ser professor como profissional que vai sendo construído através das suas formações e de suas reflexões sobre a prática.

Quando perguntados sobre a importância de continuar investindo na formação, os professores relataram que compreendem que a continuidade da formação básica pode ampliar a gama de conhecimento para se trabalhar em sala de aula, preencher lacunas da formação básica e possibilitar novas oportunidades profissionais. Essas reflexões podem ser observadas nas falas dos professores P1 e P10[166], que sintetiza as dos demais:

[166] Para preservar a identidade dos(as) participantes da pesquisa, os(as) professores(as) foram identificados(as) por códigos alfanuméricos, utilizando a letra "P" seguida de um número sequencial (P1, P2, P3...). Essa codificação

> Ter uma formação posterior a graduação é essencial porque nos permite atualizar nosso conhecimento na área. Principalmente, porque não aprendemos tudo na graduação, sem falar que ter uma especialização, que é meu caso, me ajudou a tentar alguns seletivos para professor em outra rede de educação (P1).
>
> Melhorar a formação ao longo da carreira ajuda na qualidade do ensino e abre outras oportunidades profissionais. Os desafios da sala de aula são enormes, por isso que quanto mais formado for será melhor para superar esses desafios (P10).

Diante do exposto, é possível constatar que a busca por uma continuidade dos estudos é também reflexo dos questionamentos desses professores sobre esse território tão contestado historicamente que é a formação do ser docente. Ana Monteiro (2013, p. 19-20) aponta que a formação docente envolve uma profissão sujeita a questões complexas e paradoxais. Embora a valorização dos professores seja baixa, os docentes são frequentemente mencionados no discurso político e no imaginário social como fundamentais para a formação da cidadania e a construção do futuro do país.

Como professor, reconheço que formações continuadas são importantes para melhorias no campo educacional, crescimento acadêmico, profissional e pessoal. No entanto, diante da realidade educacional brasileira, corroboro da ideia de Renata Silva (2023, p. 22) de que sem enfrentar e buscar soluções para outros problemas dentro dos diversos contextos educativos, a formação continuada, sozinha, pode se tornar uma solução superficial.

A professora Ana Monteiro (2013, p. 21) salienta que por vezes as políticas de formação continuada são utilizadas como mecanismo de responsabilização individual, eximindo o Estado da obrigação de ofertar uma estrutura educacional de qualidade.

O cenário descrito por Ana Monteiro (2013) contrasta com as falas do docente P10, que destaca a necessidade de capacitação contínua para superar os desafios educacionais. Da mesma forma, P1 menciona que nem sempre a formação básica contempla todas as demandas que aparecem durante a prática docente, reforçando a necessidade que se tenha um olhar mais holístico para essa etapa formativa.

Portanto, não se pode responsabilizar e pressionar os docentes para que sejam, individualmente, os únicos responsáveis por suas formações sem que haja, por parte dos governos, uma garantia que ao exercer sua profissão os professores tenham formação adequada, melhorias salariais e condições plenas para o exercício da profissão.

---

visa garantir o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas, conforme os princípios éticos da pesquisa científica e estabelecidos via assinatura do TCLE.

Questionados sobre a participação em alguma formação relacionada ao uso de metodologias ativas e tecnologias educativas digitais, todos os professores (100%) afirmaram que já participaram de formações relacionadas a temática. Porém, nenhuma das formações foi especificamente voltada para a área do Ensino de História, conforme se verifica nas falas a seguir:

> Sim. Participei de algumas formações sobre metodologias ativas, principalmente durante a pandemia. Só que a maioria das formações eram mais gerais, nada muito especifico e voltado para a área, era o que tinha para aquele momento, (P3).

> Sim. Durante a pandemia, tive acesso a algumas formações, mais não foram muitas. Como sou da área de História senti falta de formações mais direcionadas ao meu componente curricular o que ajudaria bastante para quem não tem tanta habilidade, como é o meu caso, (P7).

Durante a o período pandêmico, o Estado do Maranhão buscou adotar medidas para que as aulas não fossem suspensas nas redes básicas de ensino. Por meio da publicação de portarias e resoluções, diversas orientações foram encaminhadas as unidades regionais de educação e as escolas sob sua jurisdição. Entre os documentos encaminhados e que foi possível acessar se encontram a portaria de nº 506/2020 da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e a Resolução CEE/MA nº 94/2020. Os documentos trazem direcionamentos e orientações em relação ao uso de uso de recursos tecnológicos da informação e comunicação, ambientes virtuais de aprendizagens, metodologias ativas e outros recursos que pudessem favorecer o ensino.

Ao analisar as orientações contidas nos documentos e ao cruzar com as falas dos docentes é possível constatar que, apesar dessas iniciativas, não houve um direcionamento durante as formações que considerasse as especificidades da disciplina de História.

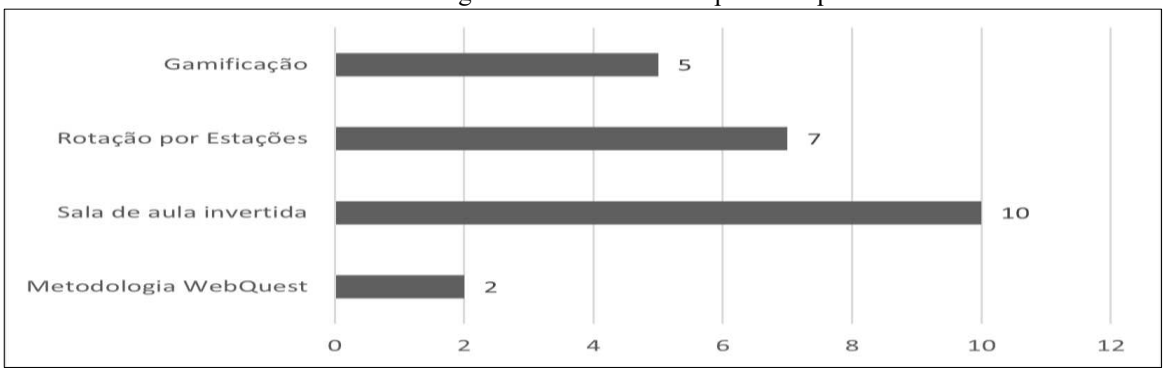
Essa é uma questão relevante, pois ao não considerar as especificidades das áreas de atuação, juntamente com a falta de familiaridade de muitos professores com o universo digital e um trabalho de continuidade em ofertas de formação é possível que os docentes não se sintam encorajados a utilizar metodologias e recursos educativos que dialoguem com esse ambiente. Essa preocupação se torna ainda mais evidente quando analisamos os dados do CGI.br (2023, p.120), que indicam que houve um decréscimo na preparação dos professores para uso de tecnologias digitais na educação nos anos subsequentes a pandemia, especialmente no que diz respeito as formações.

Esses dados apontados pelo CGI.br (2023) em consonância com as observações dos docentes participantes do estudo, reforçam a importância de continuar investindo em políticas

públicas continuadas, e não apenas pontuais ou emergenciais, para a formação de professores no uso metodologias ativas e recursos tecnológicos educativos digitais.

Quando questionados sobre quais metodologias ativas conheciam e/ou tiveram contato, os participantes demonstraram conhecer diferentes metodologias ativas, conforme ilustrado no gráfico abaixo.

Gráfico 4: Metodologias Ativas Conhecidas pelos Respondentes



Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre as metodologias mencionadas, a Sala de Aula Invertida foi a mais conhecida, com 100% dos respondentes afirmando conhecer a metodologia. Em seguida, a Rotação por Estações apareceu como a segunda metodologia ativa mais conhecida entre o grupo, sendo citada por 70% dos participantes. A Gamificação foi mencionada por 50%, enquanto a metodologia *WebQuest* foi a menos conhecida, com apenas 20% afirmando ter conhecimento sobre ela.

É importante destacar que a Sala de Aula Invertida e Rotação por Estações são metodologias ativas que, além de serem conhecidas pelos educadores, estão entre as mais indicadas no caderno de orientações curriculares para o ensino médio da rede estadual do Maranhão para se trabalhar os conteúdos históricos em sala de aula.

Sendo a *WebQuest* a estratégia metodológica foco deste estudo, busquei saber de que maneira os respondentes tiveram contato com a referida metodologia. Os dois docentes que conheciam a metodologia WQ revelaram através de diálogos tecidos no decorrer da pesquisa, que no ano de 2017 participaram de um curso de aperfeiçoamento em tecnologias educacionais promovido pela SEDUC-MA e que um dos módulos de 30h era direcionado a *WebQuest*.

Ao buscar informações sobre esse curso, o que chama a atenção é a sua organização estrutural, que apresenta um equívoco conceitual ao incluir a metodologia WQ como unidade em um curso direcionado ao uso de recursos tecnológicos digitais. As demais unidades do curso visavam a abordagem de recursos tecnológicos específicos — *Google* Ferramentas, *Gimp*, *Audacity* e *Youtube*. Assim, essa abordagem equivocada ao apresentar a WQ como tecnologia

e não como metodologia gera confusão conceitual e dificulta a compreensão dos professores entre o que é recurso tecnológico digital e metodologia ativa.

Essa confusão conceitual entre recurso tecnológico digital e metodologia ativa foi constatada a partir de conversas com os docentes, análise de documentos (imagem 2) que tive acesso e das observações realizadas em campo. Um exemplo disso é a associação equivocada da gamificação ao simples uso do *Kahoot*[167]: os docentes relataram que, ao utilizarem plataformas como o *Kahoot*, consideravam estar gamificando suas aulas, quando, na realidade, a utilização do recurso por si só não caracteriza o uso da metodologia.

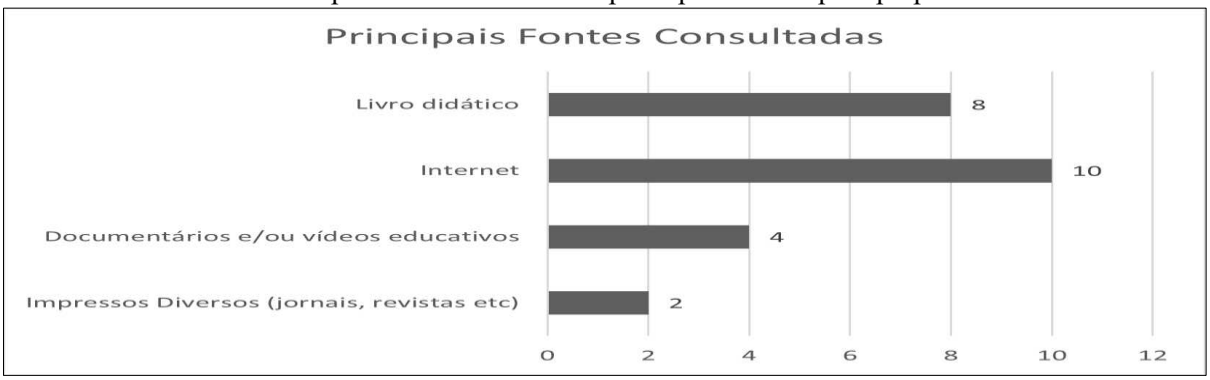
Imagem 2: Ação e metodologia propostas no guia de aprendizagem docente

<table>
<tr><th colspan="5">RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS (NIVELAMENTO)</th></tr>
<tr><th colspan="2">COMPETÊNCIAS/DESCRITORES</th><th colspan="3">AÇÃO E METODOLOGIA</th></tr>
<tr><td colspan="2">LL- D3- Inferir Sentido de uma palavra ou expressão</td><td colspan="3">Leitura Dialógica: Incentivo à análise através de leituras nos espaços comuns da escola e em ambiente domiciliar. Estímulo à autonomia e tomada de decisões.
Kahoot: Aprofundamento de conceitos através da resolução de quizes online.</td></tr>
<tr><th colspan="5">ATIVIDADES METODOLÓGICAS</th></tr>
<tr><th>PRÉVIAS</th><th>AUTODIDÁTICAS</th><th>DIDÁTICO-COOPERATIVAS</th><th colspan="2">COMPLEMENTARES</th></tr>
<tr><td>Apresentação de links, e imagens referentes aos conceitos fundamentais no campo de conhecimento da História: tempo, processo, permanências e rupturas.</td><td>Leituras de textos diversos disponibilizados em sites, vídeos do youtube, e produção de esquemas e resenhas, pesquisas sobre temas contextualizados pertinentes aos conteúdos.</td><td>Leituras de livros, apresentação de documentários, filmes, resolução de atividades e situações problemas propostas individual ou em grupo, com debates sobre os temas trabalhados.</td><td colspan="2">Leitura e síntese de textos relacionados ao sujeito histórico, sua memória, identidade cultural e sociedade
Tertúlia Dialógica - O Código de Hamurabi.
Exercícios escritos propostos em sala de aula.</td></tr>
<tr><th colspan="5">RECURSOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS</th></tr>
<tr><td colspan="5">Sala de aula, Plataformas digitais (mentimeter, youtube, wahats app)</td></tr>
<tr><th colspan="5">ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO</th></tr>
<tr><th colspan="2">INSTRUMENTOS AVALIATIVOS
(Tipos de Avaliação/Pontuação)</th><th colspan="3">OBJETOS DE CONHECIMENTO ESTRATÉGICOS</th></tr>
<tr><td>AV1</td><td>Prova escrita com 08 questões objetivas (0,75 pontos cada) e 02 analítico-discursivas (2,0 ponto cada)</td><td colspan="3">►Conceito de História
►O Ofício do Historiador
►O surgimento da Humanidade</td></tr>
</table>

Fonte: Guia de aprendizagem docente ano de 2023.

Foi solicitado ainda aos docentes que indicassem as principais fontes consultadas por eles para preparar suas aulas, com o objetivo de verificar as preferências de consulta em seus planejamentos. As respostas obtidas são diversas e estão representadas no gráfico a seguir:

Gráfico 5: Principais fontes consultadas pelos professores para preparar as aulas



Fonte: Dados da pesquisa.

[167] O *Kahoot* é uma plataforma de aprendizagem que permite a criação de quizzes online e pode ser utilizada em aulas, palestras ou reuniões.

O gráfico evidencia que dentre as fontes consultadas pelos docentes para preparar suas aulas, a internet é a que mais prevalece. O livro didático também é amplamente consultado, seguido pelo uso de documentários e vídeos educativos, enquanto o uso de jornais e revistas são menos representativos.

Essa predominância de algumas fontes sobre outras reflete as mudanças na dinâmica de consulta a materiais didáticos para organização e planejamento das aulas. O que chama a atenção é que mesmo os docentes buscando diversificar as fontes, há uma tendência maior ao uso e consulta de fontes digitais, como a internet.

Ao indicarem a internet como a fonte mais utilizada, os docentes reforçam a ideia de Marieta Ferreira e Renato Franco (2013, p.167) que apontam que a internet oferece múltiplas possibilidades para leitura e pesquisa. Porém, os autores destacam que a eficácia dessa fonte depende também da seleção e curadoria das informações acessadas.

Em relação ao livro didático, importa ressaltar que faz parte da cultura escolar e que essa é uma fonte ainda muito utilizada por professores e alunos no espaço escolar. No entanto, Selva Guimarães (2012, p.10) aponta que o livro didático "não pode ser considerado o lugar de toda a História". Assim, ao consultar fontes diversas — internet, jornais, revistas, documentário e vídeos educativos — os docentes demonstram que o livro didático, mesmo sendo uma das principais fontes de consulta, sua utilização não é exclusiva o que poderia limitar a diversidade de interpretações e abordagens sobre a história.

Sobre o uso de documentários, vídeos educativos e impressos diversos, mesmo sendo utilizados em menor escala como fonte de consulta pelos professores, são fontes ricas em informações e, quando combinadas com outras, ampliam as possibilidades de construção do conhecimento histórico.

4.9 Descortinado horizontes: Desenvolvimento das atividades da formação Pensar.com a História

Após a primeiro encontro com os docentes foi dado início as atividades de formação que tiveram um caráter teórico-prático. As atividades da formação foram previamente agendadas com os docentes do estudo, cada encontro durou aproximadamente quatro horas e ocorreu no dia pedagógico destinado aos planejamentos por área de formação, em uma escola da rede estadual na cidade sede da URE, São João dos Patos.

Foram realizadas três atividades principais durante os encontros, cada uma com enfoque específico: 1- Ensinado com metodologias ativas: A metodologia *WebQuest*; 2- Por Dentro da História: A formação do Sertão Maranhense;3- Pesquisa Orientada e aventura na *web*: Criação de uma *WebQuest*.

Durante os encontros de formação, foi utilizado o protótipo do produto educacional — Pensar.com a História", recurso que na sua forma embrionária foi desenvolvido para apresentar a metodologia *WebQuest*, alguns recursos educativos digitais, o conceito de Sertão e alguns documentos históricos sobre o sertão maranhense. O protótipo inicialmente serviu como base para que as discussões fossem realizadas durante a formação dos professores.

A primeira atividade teve início com a apresentação do conceito de 'metodologia ativa' para posteriormente apresentar a metodologia *WebQuest*. Essa ação de discussão e apresentação do conceito se fez necessária devido à constatação de que alguns dos professores não compreendiam plenamente a diferença entre o conceito de metodologias ativas e recursos tecnológicos digitais.

Após a discussão inicial sobre a diferença conceitual entre metodologias ativas e recursos tecnológicos digitais, observei que os docentes, mesmo com uma certa inquietação, se mantinham atenciosos a todas as informações e discussão proposta.

Imagem 3: Início das atividades de formação

Crédito: Antonio Moura. Acervo pessoal, 2023.

À medida que os exemplos foram sendo apresentados e contextualizados, alguns professores demonstraram surpresa ao perceber que, em determinadas situações, confundiram e se equivocaram em relação ao uso desses conceitos.

Ao final dessa discussão inicial, apesar das incertezas iniciais, os docentes conseguiram compreender essa diferença conceitual. Esse esclarecimento foi essencial para continuidade da condução da formação, pois ao diferenciar esses conceitos foi possível apresentar aos professores a metodologia *WebQuest*.

Expliquei inicialmente o contexto histórico em que a metodologia foi concebida, destacando que se trata de uma metodologia de pesquisa orientada na internet e que foi idealizada para ajudar os alunos a não se perderem no leque de informações que a internet oferece ao realizarem suas pesquisas online.

Nesse momento, um dos professores pediu a palavra e pontuou: *"professor uma das maiores dificuldades que tenho quando solicito trabalhos aos alunos, é que eles só copiam as informações dos sites, sem observar muitas vezes o teor das informações"* (P8).

Expliquei que essa é uma dificuldade comum e identificada por muitos professores quando solicitam trabalhos de pesquisa na internet e que o uso da metodologia *WebQuest* pode ser um caminho para mitigar esse problema. Essa foi uma observação interessante e abriu espaço para que outros professores se manifestassem acerca dessa discussão. A professora P5 ressaltou que, "além *das informações erradas que os alunos entregam, muitos alunos buscam informações em sites que as respostas não são tão confiáveis, a exemplo do Brainly*" (P5).

Esse momento de diálogo e escuta me direcionou a compartilhar com os professores a reflexão de uma das primeiras leituras que fiz de Paulo Freire (1996, p.39), em que o educador afirma que ao se pensar a "prática de hoje ou de ontem é que podemos melhorar a próxima prática". Assim, fundamentado na ideia de Paulo Freire, procurei promover a reflexão dos docentes sobre a necessidade de repensarmos as nossas práticas pedagógicas em sala de aula, para que se possa identificar as lacunas e assim se buscar estratégias para aprimorar a atuação docente em sala de aula.

Diante da minha fala e reflexão os professores externaram que entendem a importância de estarem abertos a experimentação, inovação e a busca por novas práticas que possam atender as demandas dos estudantes em sala de aula. Porém, eles ressaltaram que nem sempre é fácil e, quando envolve o uso de novas metodologias e recursos tecnológicos digitais, os desafios são diversos. Os desafios apontados pelos professores e que tomei nota foram: falta de infraestrutura adequada; pouca familiaridade com os recursos tecnológicos digitais; ausência de internet de qualidade; falta de formações; tempo limitado para planejamento e mudanças na organização curricular do estado.

Diante das observações dos professores, tentei encorajá-los a não desanimar frente a esses desafios. Reforcei, então, que a mudança no ensino não é uma responsabilidade única dos docentes, mas um processo que envolve as instituições educacionais, governos e suas políticas públicas, e que essas discussões realizadas em espaços formativos são fundamentais para busca de encaminhamentos que melhorem as condições de atuação docente no espaço escolar.

Na sequência, foi retomada a explicação sobre a metodologia *WebQues*t. Pontuei que uma *WebQuest* não se limita a direcionar os estudantes a sites confiáveis para pesquisa. Ao realizar uma atividade proposta através de uma *WebQuest,* os discentes podem ser encorajados a terem uma postura mais crítica e reflexiva diante das informações que encontram na internet.

No decorrer da minha explanação, apresentei para os docentes cada um dos componentes estruturais que compõem uma *WebQuest* — introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação, conclusão e créditos. Expliquei a função de cada um dos componentes da metodologia, ressaltei ainda que esses elementos se interligam e ajudam a orientar a pesquisa dos discentes. Esse foi um dos momentos que mais me detive nas explicações, porque considero essencial a compreensão aprofundada desses elementos para que um professor possa elaborar e organizar uma WQ.

Aprofundando a discussão, ressaltei que o professor tem papel central ao desenvolver uma WQ, pois compete aos docentes o papel de organizar todas as etapas que envolvem uma *WebQuest*, desde a definição do tema, seleção de fontes, sites, orientações etc.

Nesse momento, um dos professores fez uma indagação interessante, "*Professor qual seria o recurso mais utilizado para elaborar uma WQ?*" (P6). Expliquei que para elaborar uma *WebQuest* os professores poderiam utilizar alguns recursos tecnológicos digitais como o *Google Sites*, caso tivessem familiaridade, ou poderiam elaborar suas WQ em formato de *Power Point* e/ou até mesmo no *Word*, desde que mantivessem a sua estrutura.

Por fim, enfatizei que os professores deveriam continuar estudando e revisando os conteúdos discutidos nessa primeira sessão da nossa formação, através da leitura dos textos que foram compartilhados.

Durante o segundo encontro com os professores, foi o momento de dialogar e discutir sobre o processo de formação do sertão maranhense. No início do encontro informei que não havia da minha parte a intencionalidade de fazer um estudo historiográfico aprofundado sobre o tema, mas que esse recorte histórico nos ajudaria a compreender aspectos fundamentais da nossa história, que podem ser abordados nos anos finais da educação básica a partir do uso da metodologia *WebQuest*.

Após essa fala inicial, perguntei aos professores: Quantos de vocês já abordaram a História do Maranhão em suas aulas, especificamente a história do Sertão Maranhense? Diante do meu questionamento alguns professores ressaltaram que abordam temas relacionados a História do Maranhão, mas não especificamente a história do sertão maranhense. Um dos professores ressaltou que: "*A história especifica do Sertão Maranhense não está presente nos livros didáticos. Eu trabalho um pouco a história do Maranhão quando abordo o período regencial*", (P3).

Os docentes também pontuaram que a história do Maranhão geralmente aparece muito fragmentada nos livros didáticos e sempre é abordada de maneira superficial nesses livros, e que, a depender da editora, as menções ao Maranhão estão atreladas ao conteúdo da Balaiada.

Expliquei aos professores que as permanências, rupturas e silenciamentos dos conteúdos que devem ser abordados em sala de aula, também são decorrentes das reformas curriculares nacionais e estaduais. E que devido a essas reformas, conforme aponta Marcio Gomes (2017, p. 78-82), há algumas restrições nas abordagens dos temas relacionados à formação histórica maranhense, limitando-os, geralmente, a contextualizações vinculadas aos conteúdos da história geral e nacional.

Ainda sobre essa reflexão inicial, também perguntei se eles tinham acesso ao caderno de orientações curriculares da rede estadual e se seguiam as orientações, categoricamente responderam que sim. Diante da afirmativa dos professores, pontuei que entendo a importância desse caderno de orientações na organização do trabalho curricular e pedagógico docente, mas ressaltei que ele não deve ser encarado como um limite rígido para a prática docente em sala de aula e que o professor tem autonomia para abordar os conteúdos a serem trabalhados.

Após essa discussão inicial, fiz o seguinte questionamento aos professores, através do Mentimeter[168]: Qual a imagem ou ideias vem à mente de vocês quando falamos de sertão?

As respostas foram variadas, conforme se observa na nuvem de palavras a seguir:

[168] Mentimeter é uma ferramenta digital que permite a criação de apresentações interativas com recursos como enquetes, quizzes e nuvens de palavras, promovendo o engajamento da audiência em tempo real. É um recurso útil para tornar apresentações e aulas mais dinâmicas e envolventes, coletando feedback instantâneo do público.

Imagem 4:Respostas do docentes na tela do mentimeter

Fonte: Antonio Moura. Acervo pessoal, 2023.

Diante das respostas dos professores, que na sua maioria associaram o ‘Sertão’ a uma imagem de local árido e seco, expliquei que essa pode ser uma visão cristalizada e que o conceito não deve estar atrelado apenas às características geográficas de um lugar. Acrescentei ainda que o conceito no decorrer da história foi ganhando variadas definições de acordo com os interesses políticos, históricos e sociais.

Para reforçar a minha ideia apresentei três obras que abordam o processo de formação histórica da região e que descrevem o Sertão Maranhense sob variados olhares (Imagem 5).

Imagem 5: capa das obras que tratam sobre o sertão sul maranhense

Fonte: Antonio Moura. Acervo pessoal, 2023.

Expliquei que essas são obras clássicas proporcionam um panorama sócio-histórico da região sertaneja do Maranhão a partir de diferentes recortes espaço-temporais da nossa história.

Frente a essa minha fala, os professores formados na UEMA pontuaram que conheciam as obras, mas que nunca trabalharam com elas em sala de aula.

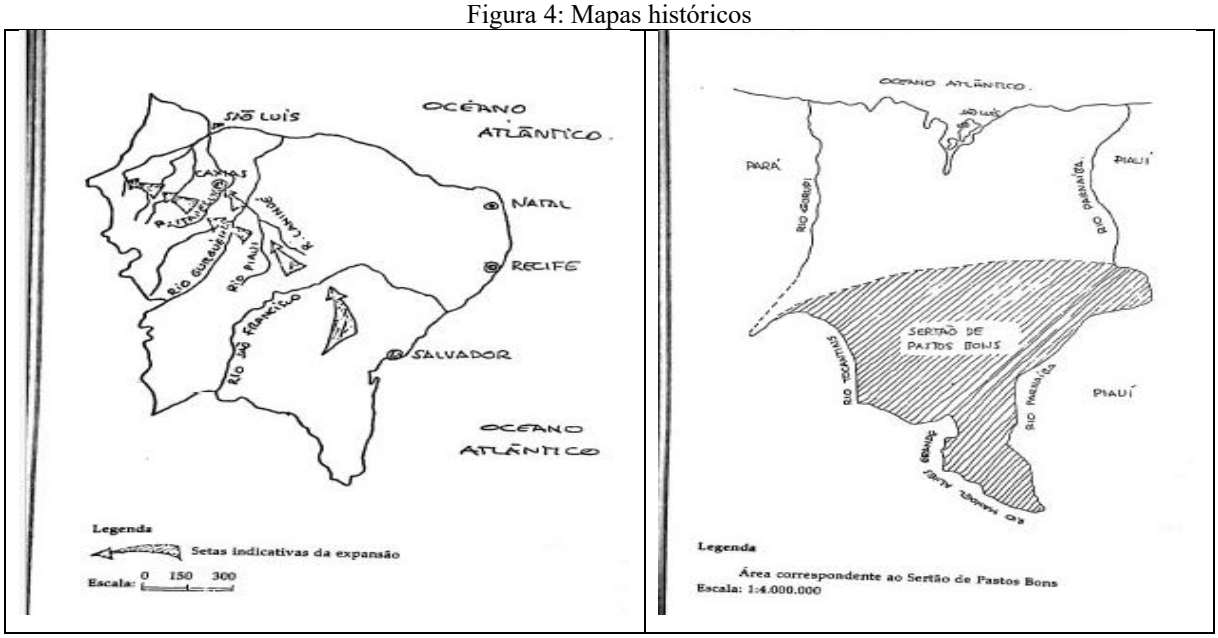
Nesse momento, um dos docentes, formado no Piauí, solicitou a palavra e destacou a importância de trabalhar essa discussão em sala de aula. No entanto, ressaltou que muitos professores que não se formaram na UEMA enfrentam dificuldades para implementar essa abordagem, principalmente devido à pouca familiaridade com a literatura básica sobre a História do Maranhão.

Diante da fala do docente, expliquei e compartilhei com os professores alguns sites e plataformas digitais que possuem fontes e materiais bibliográficos que tratam da história do estado. Ressaltei ainda que as obras apresentadas devem ser abordadas a partir das devidas contextualizações e correlações que podem ser tecidas com os conteúdos programáticos a serem trabalhados no decorrer do ano letivo.

Findada essa observação, retomei a discussão sobre as imagens que se tem sobre o sertão, exemplificando que os autores das referidas obras descrevem o nosso sertão, o Sertão Maranhense, como uma região rica em águas, daí o nome "Pastos Bons", contrastando com a imagem de seca frequentemente associada às regiões sertanejas.

Terminado esse primeiro momento as discussões foram direcionadas ao processo de configuração e ocupação da região. Ainda recorrendo a uma das obras apresentadas, entreguei uma cópia de dois mapas distintos, um da expansão da frente pastoril baiana até o Maranhão e outro da colonização maranhense: Sertão dos Pastos Bons (Figura 4). Após a entrega, perguntei aos docentes se eles viam alguma relação entre os dois mapas.

Figura 4: Mapas históricos



Fonte: Maria do Socorro Coelho Cabral (1992).

Após alguns minutos de discussão entre eles, os docentes responderam que os mapas aparentavam indicar um processo de expansão e ocupação do território sul maranhense. Essa discussão em particular chamou a atenção dos professores que se formaram no Piauí, eles ressaltaram, mas sem afirmar, que ao analisarem o primeiro mapa lembraram do processo de colonização da capitania do Piauí que se deu do interior para o litoral através da criação de gado. Instigados, os outros professores, a fim de contribuir com a discussão, ressaltaram que a região dos 'Pastos Bons' historicamente era conhecida por ser grande produtora de gado e que, ainda hoje, existem grandes fazendas na região.

À medida que os professores foram fazendo suas colocações, fui tomando nota. Em seguida, destaquei que a relação que existe entre os mapas se dá devido ao processo de expansão da criação de gado no Brasil Colonial durante o século XVIII e que, ao observar os mapas, é possível constatar os sentidos desse deslocamento para o Sertão Maranhense.

Expliquei que muitos vaqueiros, que saíram da Bahia, margeando o rio São Francisco em direção ao norte, buscavam terras férteis para o seu gado e, nesse processo expansionista, os vaqueiros chegaram à região sul do Maranhão, se instalando nas terras que denominaram de "Pastos Bons" devido as características da região.

Continuando a explicação, pontuei que essa forma de "povoamento" não se deu sem conflito, pois a região era habitada por populações indígenas que, gradativamente, foram sendo dizimadas para a implantação das fazendas de gado. Para finalizar a minha fala sobre a colonização do sul do Maranhão, destaquei que todo esse processo, decorrente do movimento povoador baseado na criação de gado, teve reflexos sobre a economia e formação sociocultural da região.

Por último, durante esse encontro, pontuei que a metodologia *WebQuest* poderia ser utilizada para abordar esse tema e deixei como sugestão aos docentes que abordassem o tema em sala de aula a partir de uma discussão sobre a utilização dos espaços no Brasil Colonial, considerando as categorias de território e fronteira, e a habilidade EM13CHS204, do caderno de orientações curriculares da SEDUC-MA. Com isso, encerrei essa etapa da formação e fiz os direcionamentos para a próxima etapa da formação, voltada para a criação de *WebQuests*.

No terceiro encontro da nossa formação, o foco foi direcionado para a parte prática da formação, com objetivo de capacitar os professores a criarem suas próprias *WebQuest*. Iniciei a atividade projetando uma *WebQuest* já desenvolvida, destacando como cada componente — introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação, conclusão e créditos — foi estruturado e como os recursos foram integrados.

Após esse momento, solicitei que os professores se organizassem em dois grupos (A e B) e que acessassem os materiais sobre a História do sertão sul maranhense compartilhados via *google drive.*

Imagem 6: Terceiro encontro com os docentes

Fonte: Antonio Moura. Acervo pessoal, 2023.

Observei que os docentes estavam um pouco agitados e preocupados com o sinal da internet, pois nem todos estavam conseguindo acessar os materiais. De fato, o sinal nesse dia não estava tão bom, tivemos que mudar da sala programada para realização da atividade para uma sala de aula que ficava mais próximo do roteador da internet da escola.

Posteriormente a essa intercorrência e agora com um sinal melhor de internet, retomamos a atividade. Sugeri que os grupos dialogassem e escolhessem dentre os tipos de tarefas apresentadas, aquela a ser proposta nas suas *WebQuests*. Os dois grupos escolheram a tarefa de recontar (*Retelling task*), por acreditarem ser tarefas mais simples e que para esse primeiro momento de elaboração de uma WQ teriam menos dificuldades.

Alguns docentes sugeriram diante das possibilidades de recursos para criação da WQ que fosse utilizado o *word*. Nesse momento, houve uma divergência nos grupos, já que alguns integrantes preferiam utilizar o *google sites*. Para resolver a questão, propus que os grupos discutissem e chegassem a um consenso, após alguns minutos de diálogo os docentes optaram por utilizar o *word* durante a oficina.

A partir desse momento, conforme orientação, os trabalhos foram iniciados com cada grupo estruturando suas *WebQuest*. Pedi que organizassem a introdução, lembrei aos professores que a introdução é o primeiro contato dos alunos com o tema; por isso, ela deveria ser instigante.

Enquanto circulava entre os grupos, fui fazendo as minhas observações, orientações e esclarecimentos em relação a cada componente da *WQ*. Na sequência os grupos iniciaram a organização da tarefa, do processo e dos recursos, observei que os docentes se apoiavam mutuamente mesmo em grupos distintos.

Nesse momento da formação, ao pensar principalmente o processo e os recursos que deveriam ser utilizados, os docentes expressaram algumas dúvidas, solicitando que explicasse novamente sobre o componente processo. Ressaltei que o processo envolvia o passo a passo que os alunos deveriam seguir para realizar a tarefa e que esse passo a passo deveria remeter aos recursos que os discentes deveriam acessar para realizar a tarefa proposta.

Aproveitei a oportunidade e sugeri que, ao selecionar os recursos, se possível utilizassem recursos variados como — imagens, mapas, vídeos, textos etc. Sobre os recursos um dos professores perguntou: *Professor posso utilizar apenas esses recursos que o senhor mencionou?* (P3). Respondi que não, ressaltei que o mais importante era que os recursos remetessem a fontes, sites e documentos que fossem confiáveis.

Dirimida essas dúvidas os docentes iniciaram a organização do passo a passo e dos recursos para compor as WQ. Foi interessante observar como cada grupo começou a dar forma às suas propostas e a pensar.com, alguns professores, mais familiarizados com ferramentas digitais, lançaram mão de recursos online para transformar os *links* dos documentos em *QRcode*.

O uso desse recurso e o acesso aos *links* no drive me chamou a atenção por perceber o quanto a elaboração de uma WQ pode ajudar os docentes no desenvolvimento de habilidades relacionadas a usabilidade de recursos tecnológicos digitais, de modo a aproximá-los do universo cibercultural.

Caminhando para a finalização, os grupos se mantinham ainda focados na atividade, encerrado a organização do passo a passo e recursos, os docentes confeccionaram as avaliações, conclusões e créditos. Ao final da atividade cada grupo apresentou a sua proposta aos colegas, tornando o momento um espaço de troca de ideias e sugestões para a melhoria das WQ produzidas.

Ressaltei para os docentes que a colaboração entre os integrantes dos grupos durante a formação foi essencial para que se alcançasse o objetivo, e que eles deveriam utilizar as suas *WebQuests* em sala de aula. Por fim, solicitei que posteriormente os docentes compartilhassem as suas WQ com os demais colegas e agendamos o nosso último encontro para conversarmos sobre as experiências vivenciadas durante a formação.

O último encontro relativo as formações com os professores participantes do estudo se deram após as férias, no início do segundo semestre letivo do ano de 2023. Esse encontro proporcionou aos docentes a oportunidade de compartilharem as suas impressões sobre a formação e uso da metodologia *WebQuest*, aprendizados, dificuldades e sugestões para aperfeiçoamento do produto educacional.

Iniciei o encontro ressaltando a importância desse momento, pontuei que era um tempo de reflexão sobre a ação para que pudéssemos pensar direcionamentos futuros, a partir das considerações feitas durante aquele encontro. Seguida dessa fala inicial, direcionei aos docentes a seguinte questão: Como vocês avaliam a experiência de participação nesta formação?

Diante do questionamento, os docentes começaram a se manifestar em relação ao processo formativo vivenciado, destacando que a formação fez com que eles mudassem o olhar sobre o uso de metodologias ativas nas aulas de História.

Além disso, para os docentes a formação foi considerada desafiadora, pois incentivou a busca por novas práticas em suas aulas que integrassem metodologias ativas, especialmente a *WebQuest*, e recursos tecnológicos digitais. Facultada a palavra aos professores, eles ressaltaram:

> No começo, achei que a *WebQuest* fosse apenas mais uma ferramenta tecnológica, mas durante a formação entendi que ela é uma metodologia. Essa compreensão só foi possível devido as discussões durante os encontros e porque foram mais direcionadas a nossa realidade, (P2).

> Professor, não sou tão boa com tecnologias e por estar próximo de me aposentar também não ligava muito, mas durante a formação percebi o quão importante é o tema e se qualificar para a apresentar a história através de uma linguagem mais próxima dos alunos, (P5).

Ambas as falas demonstram que as formações direcionadas aos docentes podem viabilizar não só a aquisição de novos conhecimentos, mas também modificar percepções que podem ter reflexos sobre a prática em sala de aula, aproximando a história do universo dos estudantes. Além disso, a observação dos professores P2 e P5 reforça a ideia de que a continuidade dos estudos e formação são essenciais para quebrar barreiras e incentivar uma postura mais aberta as inovações metodológicas e o uso de recursos tecnológicos digitais no ensino da história.

Ainda em relação a formação os professores, ressaltaram que o equilíbrio entre teoria e prática ajudou na melhor compreensão dos conceitos trabalhados durante a formação e os deixou mais seguros para trabalhar com a metodologia *WebQuest*.

Perguntei também aos professores quais foram os desafios que eles consideram mais relevantes durante a nossa formação. Os docentes pontuaram em uma escala de prioridades que os principais desafios foram: o uso e a conexão da internet durante a formação; a agenda pedagógica apertada para a formação; e a elaboração da WQ.

Diante desses desafios, os docentes sugeriram que, nas próximas formações, fosse considerado um modelo que contemplasse mais a utilização de materiais impressos. Em relação à elaboração da WQ, foi sugerido que, em formações futuras, fossem oferecidos modelos editáveis de *WebQues*t para facilitar a personalização e adaptação para diferentes conteúdos.

Sobre o uso da metodologia *WebQuest*, perguntei aos professores se utilizaram a metodologia durante as suas aulas. Alguns docentes (60%) disseram que utilizaram a metodologia durante as aulas, os outros (40%) informaram que embora não tivessem ainda utilizado a metodologia nas aulas, já constava no planejamento para ser utilizada durante o quarto bimestre do ano letivo.

Os professores que aplicaram a metodologia e utilizaram as *WebQuests* durante as suas aulas compartilharam que observaram que os discentes se sentiram mais motivados e que perceberam que o uso da metodologia ajudou os alunos a se envolverem com o conteúdo estudado.

> Professor, foi um desafio. Mas notei que os alunos ficaram mais envolvidos com o conteúdo. Eles relataram que gostaram da proposta porque permitiu acessar e explorar as fontes históricas na internet com mais facilidade. Observei também que o tema os fez pensar mais sobre nossa região, os produtos vamos utilizar na nossa amostra das eletivas de base, (P5).

> Utilizei a metodologia para compor minha AV3, a experiência foi extremamente significativa, pois os alunos conseguiram executar com sucesso a atividade proposta. A metodologia permitiu que eles explorassem o conteúdo de maneira mais autônoma, foi muito bom ver os resultados, (P6).

As falas dos docentes destacam os impactos positivos da metodologia *WebQuest* em sala de aula, mostrando que essa abordagem os ajudou a trabalhar temas históricos com base nas suas demandas e conteúdos programáticos. Esses relatos indicam que o uso da metodologia nas aulas de história pode potencializar o ensino sobre a formação histórica do sertão maranhense e abrir caminho para se pensar novas formas de abordar os conteúdos históricos em sala de aula.

Os docentes revelaram ainda que, ao serem instigados a elaborarem as suas próprias *WebQuest* durante a formação — tendo como base o tema sobre o processo histórico da formação territorial do sertão maranhense — eles passaram a entender que é possível trabalhar a história do sertão sul maranhense como ponto de partida, mesmo que ausentes em alguns

documentos curriculares, para abordar questões sócio-históricas inerentes a região que podem ser interligadas a história nacional, conforme observado na fala a seguir: "*Quando começamos a elaborar a WebQuest do nosso grupo, percebi que eu estava aprendendo um pouco mais sobre a história da minha região, nunca havia proposto trabalhos sob a perspectiva da história da minha região*" (P3).

O grupo ainda ressaltou que, durante a elaboração da *WebQuest*, apesar das dificuldades iniciais, conseguiram criar um material próprio utilizando recursos digitais, o que resultou em um senso de autoria, fortalecendo a percepção de que é possível aprender, inovar e criar sem romper com as exigências curriculares.

> Foi gratificante montar algo meu, geralmente só aplicamos o que vem pronto (P8).
>
> (...) mesmo com medo errar, criar algo com sua cara a partir das suas escolhas nos dar o sentimento que podemos ser autores dos nossos próprios materiais. O ultimamente os materiais não são tão bons e deixam a desejar, (P9).

Essas percepções reforçam que a elaboração de uma *WebQuest* pode fortalecer a autonomia docente, incentivando a produção de propostas autorais que se conectam com as suas realidades e de seus alunos.

Quando perguntados sobre quais dificuldades tiveram durante o trabalho com a metodologia *WebQues*t em sala de aula, os docentes responderam que tiveram dificuldades de ordem técnica e pedagógica. Entre os desafios técnicos destacaram a instabilidade da internet e em relação aos desafios pedagógicos, os docentes mencionaram a gestão do tempo para cumprir as atividades e a reorganização do planejamento previsto para trabalhar com a metodologia.

Apesar desses obstáculos, os professores consideraram que o uso e a aplicação da metodologia foi um sucesso, pois os ajudou na reconfiguração de suas práticas em sala de aula, desencadeando reflexões importantes sobre o fazer docente, além de promover uma maior consciência sobre os seus papeis como mediadores do conhecimento histórico na era digital.

> Professor, mesmo com as dificuldades iniciais, o uso da *WebQuest* me fez ver que é possível alinhar o uso de novas metodologias e recursos tecnológicos digitais a minha prática docente, me ajudando a entender melhor meu papel como mediador do processo, (P4).
>
> A metodologia me ajudou a perceber que é possível integrar novas metodologias e recursos digitais a prática docente sem perder o foco no conteúdo e no desenvolvimento do pensamento histórico, (P7).

As falas dos docentes P4 e P7 evidenciam como a metodologia *WebQuest*, ao ser inserida na formação de professores, pode ajudar no fortalecimento de práticas pedagógicas inovadoras e que estejam alinhadas ao contexto contemporâneo.

Em seguida questionei aos professores sobre as impressões e considerações em relação ao protótipo do guia didático digital compartilhado e utilizado na formação. Os docentes destacaram que o guia foi um recurso importante na formação, mas que poderia ser melhorado para torná-lo adequado às necessidades dos professores.

Os docentes elencaram algumas sugestões, sendo elas: incluir alguns exemplos de *WebQuest* aplicadas ao ensino de História, para ajudar a nortear os professores; criar um passo a passo mais explicativo sobre os componentes da *WebQuest*; disponibilizar modelos editáveis para ser adaptado as diversas realidades dos professores; e criar um suporte pedagógico para tirar dúvidas. Essas foram algumas das sugestões dos professores, escutei com atenção e tomei nota.

Ao final agradeci a cada professor que se dispôs em participar do estudo e pelas sugestões, reforcei que a formação deveria ser vista como um ponto de partida para continuidade das experimentações e aprimoramento das práticas pedagógicas em sala de aula. Sugeri aos docentes que mantivéssemos um canal de diálogo para compartilhar experiências e vivências com o uso da metodologia *WebQuest*.

Expliquei ainda que ao concluir o produto educacional, compartilharia a versão final com eles. O encontro foi encerrado com o sentimento de aprendizado e gratidão pela troca de experiências e colaboração entre os docentes e o professor-pesquisador.

CAPÍTULO V– PENSAR.COM A HISTÓRIA: GUIA DIDÁTICO DIGITAL PARA USO DA METODOLOGIA *WEBQUEST*

A construção deste produto educacional intitulado — Pensar.com a História: Guia didático digital para uso da metodologia *WebQuest*[169] — é resultado do processo investigativo e reflexivo anteriormente discutido. A prática docente na contemporaneidade exige que os professores possam recorrer a materiais pedagógicos e metodologias que ajudem a promover um ensino mais dinâmico e alinhado as demandas educacionais do presente século.

Deste modo, o produto educacional aqui apresentado não nasce como um elemento isolado, mas como um desdobramento direto desta pesquisa e das discussões realizadas com aqueles que estão no chão da sala de aula diariamente, os professores. Nesse sentido, a proposta surge como resultado desses diálogos e reflexões sobre o "novo" cenário educacional que se vê e modifica a cada dia, através da inserção de metodologias de ensino-aprendizagem que contemplam o uso de linguagens variadas, incluindo a digital.

É o conhecimento cientifico gerado através da pesquisa educacional sendo transformado em solução concreta para que se possa atender a demandas do contexto educativo. Essa perspectiva encontra respaldo no que é preconizado para a Área de Ensino, que é uma área descrita pela CAPES como essencialmente translacional, desempenhando um papel fundamental na conexão entre a produção acadêmica e a sua aplicabilidade na educação (Brasil, 2019, p.3).

Entendo que a prática docente não se dá de forma estanque, mas é um processo contínuo de (re)construção de saberes, e a materialização deste produto educacional reflete esse movimento dinâmico que integra teoria e prática na busca por instrumentos pedagógicos que possam auxiliar na qualificação docente e na ressignificação das práticas educativas em sala de aula.

Nesse sentido, o guia didático digital se alinha ao que preconiza o documento da CAPES, desempenhando um papel essencial na conexão entre o que é pesquisado, discutido na academia e as possibilidades de sua aplicação em práticas educativas, em especial práticas que contemplam área do Ensino da História.

O Guia Didático Digital transcende a sua materialidade ou formato, ou seja, não se limita a um “recurso que finda em si mesmo” (Págan,1995; Moreira 2010; Freitas, 2021). Isso

[169] O guia didático digital desenvolvido como produto da pesquisa está disponível para acesso público através do link: < https://pensarcomahistoria.com/ >.

significa que, ao ser concebido, foram mobilizados uma série de sistemas simbólicos que se refletem na sua organização estrutural e no seu conteúdo.

Dessa forma, o produto se caracteriza como um recurso pedagógico pensado para oferecer suporte aos docentes que buscam ressignificar a prática educativa através do uso da metodologia *WebQuest*. Com isso, o produto educacional não se resume a um espaço de consulta, mas também busca incentivar os professores a 'pensar.com' o ensino da História em um contexto cada vez mais digital e interconectado, ou seja, incentivar a criação, conexão, interação e aprendizado na cibercultura utilizando a metodologia WQ em suas práticas pedagógicas.

A análise desse recurso didático instrucional voltado a professores a partir das dimensões — semântica, pragmática e sintática — propostas por Manuel Area Moreira (2010), reforça seu caráter instrucional e funcional. Na dimensão semântica (o que o material diz), o produto apresenta conteúdo voltado ao uso da metodologia *WebQuest* no ensino de História, tendo como base a história sobre a formação do sertão sul maranhense. Sobre a sua dimensão pragmática (como e para que será usado), o guia foi idealizado como recurso voltado a formação e apoio pedagógico para docentes da rede básica de ensino, podendo ser utilizado para estudos individuais e/ou como suporte para o planejamento de aulas em que se utilize a metodologia *WebQuest*. Em relação a dimensão sintática (como a mensagem é apresentada), o produto foi estruturado de maneira dinâmica e acessível, combinado textos explicativos, vídeos, hiperlinks, sugestões e orientações voltadas ao uso da metodologia *WebQuest* nas aulas de história.

O produto também representa um esforço do professor-pesquisador em contribuir com a valorização dos docentes como profissionais em constante formação, reafirmando a ideia de que o aprendizado e a inovação pedagógica são processos que devem andar lado a lado a fim de melhorar o processo educacional. Inicialmente, o Guia foi prototipado (Ver imagem 7) e testado, passando por um processo de avaliação, refinamento e melhorias contínua no decorrer da pesquisa.

Imagem 7: primeira versão do guia didático digital

Fonte: Antonio Moura. Acervo pessoal, 2023.

Selva Guimarães (2012, p.114) aponta que é “No exercício da profissão, na prática, na experiência da sala de aula, o professor também aprende e se forma”. E foi através da reflexão sobre a prática e através da dialogicidade com os professores, tendo como base os desafios cotidianos da educação e as experiências de sala de aula que o produto foi sendo moldado.

Nesse sentido, o produto não se apresenta como um modelo fechado, mas como um recurso (re)construído através da colaboração docente, reafirmando que os docentes não só ensinam, mas no fazer da sua profissão aprendem continuamente, o que possibilita aprimorar recursos e metodologias que são utilizadas em sala de aula.

Um dos pontos centrais do produto é guiar e incentivar os docentes a ‘pensar.com’, ou seja, incentivar a criação, conexão, interação e aprendizado na cibercultura utilizando a metodologia WQ em suas práticas pedagógicas.

Para isso, ao acessar o produto educacional os professores poderão: compreender o conceito e saber quais são os componentes que integram uma *WebQuest*; aprender a organizar, avaliar e criar *WebQuest*s; acessar sites com sugestões de WQ; e consultar fontes e documento históricos relacionados a formação socioeconômica do sertão maranhense

5.1 Descrição metodológica do produto educacional

O Guia Didático Digital segue uma descrição metodológica que orienta sua criação e estrutura. Ele foi desenvolvido considerando os critérios estabelecidos para confecção de produtos educacionais pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e segundo as orientações do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), que considera como produto técnico tecnológico (PTT) as propostas com função didática que, a partir da observação da prática profissional, facilitem a experiência do aprendizado e deem respostas a relevantes demandas sociais, avaliáveis segundo os critérios de complexidade, impacto, aplicabilidade, acesso, aderência e inovação (Freitas, 2021).

Nesse sentido, o Guia Didático Digital se concretiza na forma de um *website* voltado para a utilização pedagógica e instrucional de professores que pretendem utilizar a metodologia *WebQuest* no ensino de História.

O desenvolvimento do produto educacional envolve o diálogo com os pressupostos teóricos e metodológicos por meio de uma abordagem que considera a intersecção entre o uso da metodologia *WebQuest*, tecnologias digitais e o ensino da História, visando aprofundar o diálogo e abrir espaço para discussões sobre a operação histórica e o seu ensino na era digital.

Ao ser utilizado, o Guia abre caminho para a reflexão sobre o cenário educacional que gradativamente vem inserindo novas metodologia, técnicas e linguagens, ampliando assim as possibilidades pedagógicas dos professores.

Dessa maneira, através da integração de linguagens diversificadas, o produto pode contribuir significativamente para a disseminação da metodologia WQ, tornando-a mais conhecida, tanto em contextos da educação formal quanto da educação não formal, além de possibilitar a ampliação do leque de discussões sobre o uso e incorporação de novas metodologias para o ensino da história, aqui em especial a metodologia *WebQuest*.

É importante destacar que o produto busca orientar os docentes não apenas na compreensão da estrutura e dos componentes de uma *WebQuest* – introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação e conclusão — mas também capacitá-los para utilizar a metodologia WQ conforme os pressupostos idealizados por Bernie Dodge. O Guia, portanto, busca oferecer uma base formativa para que os professores possam criar e adaptar suas próprias *WebQuests* conforme a suas realidades educacionais.

O produto também apresenta um amplo potencial de uso, sendo aplicável em diversos ambientes educacionais, oficinas e formações. Além disso, pode ser adotado em diferentes níveis de ensino, abrangendo desde a educação básica até os cursos de pós-graduação.

Há outro ponto relevante a ser destacado: a disponibilização *online* do guia didático digital para uso da metodologia *Webquest.* A disponibilização na internet visa ampliar o acesso e permitir que um número maior de docentes, pesquisadores e interessados na área possam compreender melhor a metodologia.

Ao finalizar a elaboração*,* desenvolvimento e validação, o Guia Didático Digital foi hospedado na internet através de um domínio ponto com (ou.com). Essa hospedagem e conexão tem por objetivo permitir que os professores de História de outras redes de ensino e pesquisadores de áreas diversas tenham acesso ao material e possam utilizá-lo em suas práticas educativas.

O produto educacional está inserido na linha de pesquisa "Linguagens e Construção do Conhecimento Histórico", pois, ao propor as orientações metodológicas, o uso de fontes e recursos digitais para que os docentes possam estruturar suas WQ, o produto garante que a linguagem digital não seja utilizada apenas como suporte técnico com um fim em si mesmo, mas como um elemento que auxilia na produção do conhecimento histórico no contexto da cultura digital.

O Guia se apresenta como um diferencial não apenas por sua abordagem pedagógica, mas também por ser um recurso voltado a formação de professores para uso da metodologia WQ no ensino de história no estado do Maranhão. Essa singularidade ressalta a importância desse produto no incentivo à continuidade da formação docente e estabelece um marco referencial de orientações para uso da metodologia**.**

O Guia possui ainda um amplo potencial de aplicação criativa, uma vez que a própria metodologia oferece diversas oportunidades de adaptação e personalização às distintas realidades educacionais. Sendo assim, os documentos históricos, orientações e dicas disponibilizadas por meio do produto educacional para uso da metodologia podem ser utilizados como base para a criação de *WebQuests* que possam ser adaptadas a distintos contextos educativos.

Para versão final do produto foi utilizado o Figma, *software* voltado para o desenvolvimento de sistemas e design gráfico. Esse *software* ajudou na organização da interface que foi planejada para ser limpa, organizada e de fácil navegação, visando proporcionar uma experiência de navegação agradável aos usuários.

A página inicial apresenta o título e uma breve descrição do produto, além de um mapa do estado do Maranhão com a letra "H" no centro, que representa a disciplina de História. O mapa tem a função de chamar a atenção do usuário e indicar o objetivo do guia, que é auxiliar os professores na utilização da metodologia *WebQuest* nas aulas de História.

As abas do guia são dispostas de maneira linear, para facilitar o acesso e navegação no website. A sua paleta de cores é composta por tons amarronzados, remetendo a estética do mapa histórico de Francisco de Paula Ribeiro, evocando um clima de tradição e conhecimento histórico.

Os signos e sinais do produto foram elaborados de maneira simples, evitando formalismos desnecessários. Além disso, a linguagem utilizada foi simples e acessível sendo direcionada a professores da educação básica.

O produto dialoga com outras áreas do conhecimento por meio do direcionamento ao uso da metodologia *WebQuest*, que busca integrar diferentes disciplinas para a solução de problemas e desafios propostos nas atividades. Por exemplo, um professor que pretende abordar o tema da cartografia espacial do sertão maranhense no oitocentos, terá que lançar mão de mapas geográficos da capitania do Maranhão e estabelecer um diálogo com a disciplina de Geografia.

Ressalto, que embora o produto seja destinado a docentes de História da educação básica, professores de outros níveis de ensino e de fora do estado do Maranhão podem se valer do produto educativo para planejar e organizar suas *WebQuest*s. Por fim, cabe destacar que o produto foi testado, contribuindo para sua melhoria e aperfeiçoamento.

5.2 Apresentação do produto educacional

O Guia Didático Digital para uso da metodologia *WebQuest* possui sete abas dispostas de forma linear e planejadas para proporcionar uma experiência de navegação intuitiva e dinâmica: Quem Somos?; Metodologia *WebQuest*, Produzindo uma *WebQuest*; Avaliando uma *WebQuest*, Recomendações ao implementar uma *WebQuest*, Área Docente e Contato com os organizadores.

A aba inicial traz as boas-vindas e apresenta a proposta e os objetivos do Guia, convidando os usuários a navegar por suas abas. O texto inicial da aba destaca a importância da integração entre o digital e o ensino de História, com ênfase na metodologia *WebQuest*.

Imagem 8: Página inicial do Guia Didático Digital

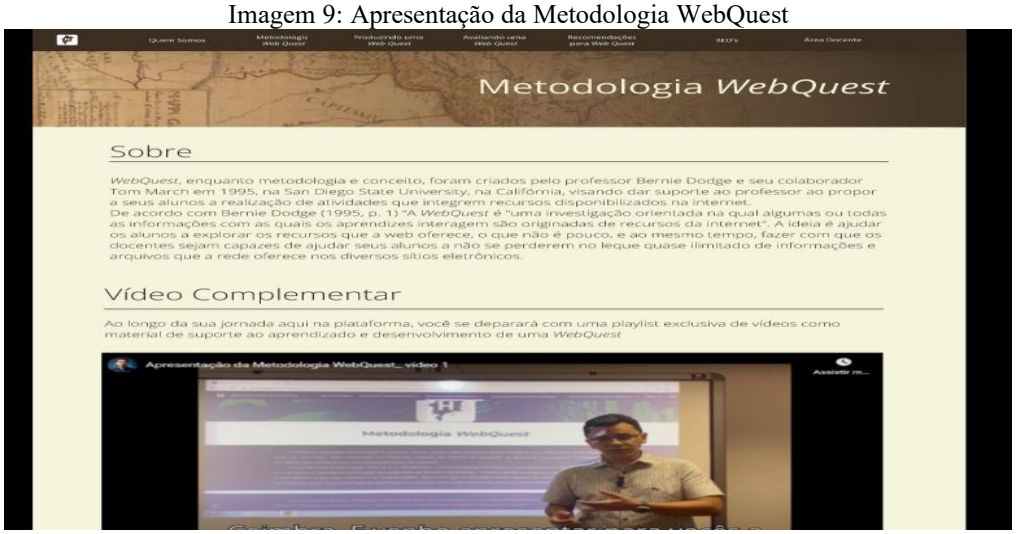
Fonte: Antonio Moura. Acervo pessoal, 2025.

Na barra inferior da aba inicial também são mencionadas as instituições às quais o professor-pesquisador está vinculado. Enquanto docentes somos autores de inúmeros materiais,

sendo assim é importante que o autor defina as condições sob as quais o seu produto ou material deve ser compartilhado (Marques, 2022, p. 4-5). Nesse sentido, o produto possui uma licença *Creative Commons* (CC BY-NC-SA 4.0), o que possibilita a seu compartilhamento de forma aberta para fins educativos.

Ao acessar a próxima aba — Apresentação da Metodologia *WebQuest* — do Guia Didático Digital, o professor encontrará informações e detalhamento sobre a metodologia *WebQuest*. Nessa aba é apresentado aspectos relacionados ao conceito da metodologia para que o professor possa entender do que trata a metodologia, quem foi o seu idealizador e qual o seu propósito.

Imagem 9: Apresentação da Metodologia WebQuest



Fonte: Antonio Moura. Acervo pessoal, 2025.

A aba também apresenta inicialmente através de um vídeo os elementos constituintes de uma *WebQuest*. O vídeo busca complementar as informações da aba e criar uma conexão mais direta entre o professor-pesquisador e os docentes que acessarem a página. Além disso, a inserção de vídeos ao longo produto constrói uma ponte entre a História e o grande público e ajuda a circular de maneira mais célere as informações sobre a metologia WQ.

Na aba Produzindo uma *WebQuest*, os usuários encontrarão explicações detalhadas de cada elemento estruturante de uma *WebQuest*. O objetivo é ajudar os docentes a conhecerem melhor cada componente de uma WQ antes de produzirem suas *WebQuest*s.

Imagem 10: Aba produzindo uma WebQuest

Fonte: Antonio Moura. Acervo pessoal, 2025.

Ao fim dessa aba, os professores terão acesso ainda a uma série de vídeos explicativos de como se produzir uma *WebQuest* utilizando o *Google* sites, além de um modelo editável de WQ em *word*. Esse material permitirá que os professores personalizem e adaptem as suas WQ conforme as suas necessidades e contextos educativos.

A aba avaliando uma *WebQuest*, traz uma série de recomendações essenciais para análise e validação de uma WQ antes que ela seja proposta.

Imagem 11: Aba avaliando uma WebQuest

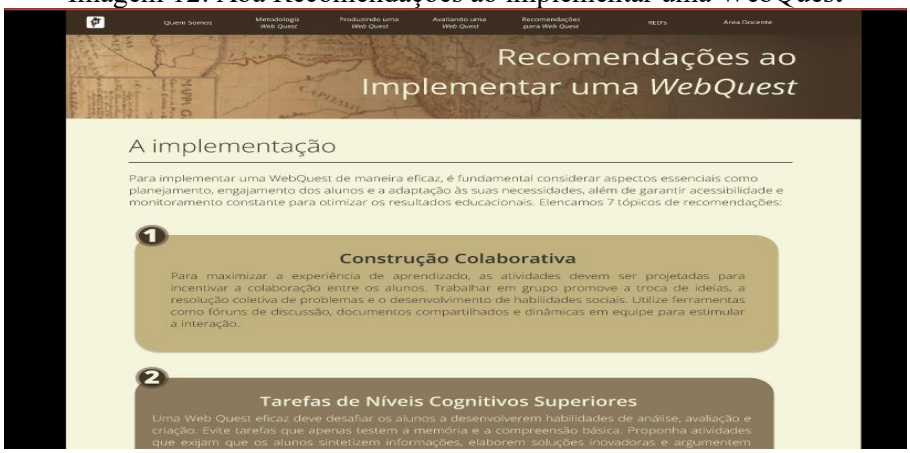
Fonte: Antonio Moura. Acervo pessoal, 2025.

Na aba, são discutidas e apresentadas algumas sugestões com base nas ideias propostas Bernie Dodge (1998) e as de João Batista Bottentuit Junior e Clara Pereira Coutinho (2008),

para ajudar os professores a revisarem e refinar suas *WebQuests* antes de disponibilizá-las aos alunos.

A próxima aba (imagem 12) reúne sete recomendações importantes aos docentes ao implementarem suas WQ, que podem ajudar os professores durante o uso da metodologia. Ao percorrer a aba verticalmente, os docentes encontrarão orientações sobre o planejamento, acessibilidade, promoção do aprendizado, reflexão crítica etc.

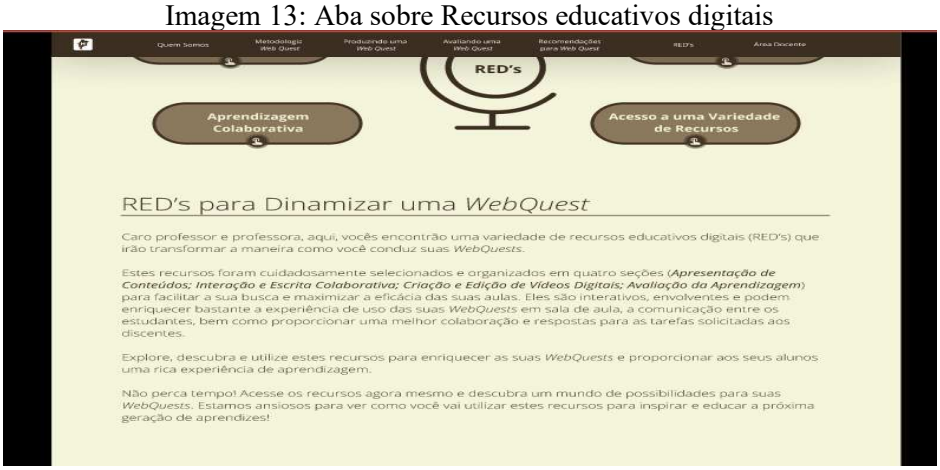
Imagem 12: Aba Recomendações ao implementar uma WebQuest



Fonte: Antonio Moura. Acervo pessoal, 2025.

O uso de uma WQ pode ser dinamizado com a implementação de recursos educativos digitais, por isso a aba (Imagem 13) apresenta aos docentes as vantagens de utilizar recursos educativos digitais e alguns recursos que podem ser utilizados para enriquecer a metodologia WQ.

Imagem 13: Aba sobre Recursos educativos digitais



Fonte: Antonio Moura. Acervo pessoal, 2025.

Dessa forma, essa seção do Guia Didático Digital apresenta aos docentes alguns recursos educativos digitais que, segundo Bottentuit Junior (2022, p. 151-152), podem ser explorados de maneira a enriquecer a experiência em sala de aula.

A próxima aba (Imagem 14) possibilita aos docentes acessarem materiais relacionados ao ensino de História e TDICs, sites com a temática da metodologia *WebQuest* e exemplos de WQ já elaboradas.

Imagem 14: Aba Materiais de Apoio

Fonte: Antonio Moura. Acervo pessoal, 2025.

A aba disponibiliza ainda vídeos explicativos, arquivos, fontes e vídeos sobre as dinâmicas e transformações ao longo do tempo do sertão sul maranhense, permitindo que os docentes acessem, baixem, compartilhem e implementem em suas WQ os materiais.

A última aba do produto é destinada à interação dos usuários com os responsáveis pelo desenvolvimento do produto. É um canal direto para esclarecimentos de dúvidas, troca de experiências, sugestões e diálogo contínuo sobre a metodologia *WebQuest*.

Imagem 15: Aba contate os autores

Fonte: Antonio Moura. Acervo pessoal, 2025.

Por fim, destaco que o produto busca incentivar a articulação dos conteúdos históricos com o uso da metodologia *WebQuest*, a formação docente e a promoção de um espaço que possa ajudar os professores a repensarem e ressignificar suas práticas nas aulas de História. Assim, o pensar.com a História se estabelece como um espaço que busca contribuir para a construção do conhecimento histórico e para o fortalecimento da docência em história no contexto da cibercultura.

5.3 Produto educacional em mãos: A palavra dos professores sobre o Guia Didático Digital Pensar.com a História.

O Guia Didático Digital, concebido como instrumento voltado à formação docente para uso da metodologia *WebQuest* e ao fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas ao ensino da História do Maranhão, especialmente do sertão maranhense, retorna as mãos dos professores não como um produto acabado, mas como um material aberto à crítica, à reflexão e à ressignificação.

Longe de ser uma mera formalidade, essa devolutiva é um momento especial na qual a materialização dos diálogos, ideias e sugestões é apresentada a aqueles que contribuíram diretamente para sua construção. É, portanto, um gesto que reafirma o compromisso do professor-pesquisador com os sujeitos da prática educativa e com a construção colaborativa do conhecimento que tem por base central os saberes docentes.

Inicialmente, os professores participantes do estudo foram convidados a acessar o Guia Didático Digital, explorando livremente sua organização, funcionalidades e seus recursos. Ao acessarem o produto educacional, os professores foram incentivados a analisar o produto educacional a partir de critérios como: clareza das informações e orientações; contextualização; acesso; relevância pedagógica para prática docente; adequação das atividades às realidades escolares e potencial formativo do produto.

Em relação à estrutura e organização do produto educacional, os docentes consideraram fácil navegar por suas abas, já que a navegação foi disposta de maneira linear. Consideraram também as articulações teóricas e práticas coerentes com o que foi abordado durante o processo formativo, especialmente no que se refere ao uso da metodologia *WebQuest*.

Algo que chamou a tenção dos docentes foi perceber que as sugestões deles durante as formações foram contempladas no produto educacional. Na aba “Material de apoio”, os

professores encontraram um template adaptável para produção das suas *WebQuests*, de acordo com a realidade concreta das suas escolas, o que consideraram positivo.

A partir do acesso a aba ‘Materiais de apoio’, os docentes acrescentaram que a proposta da temática do sertão preenche uma lacuna dentro dos seus processos formativos, abrindo espaço e possibilidade para se trabalhar conteúdos que frequentemente são invisibilizados nos manuais didáticos.

Foi acrescentado ainda a sugestão que a aba pudesse conter mais vídeos explicativos sobre a temática. Diante dessa ideia, destaquei que a proposta do produto é flexível e aberta a futuras atualizações, podendo posteriormente ser incorporado outros materiais audiovisuais.

Os professores pontuaram, ainda, que o produto, é um material formativo e didático que responde a uma demanda da sua rede de ensino, que é a existência de um espaço de livre acesso que valorize à formação continuada docente, que atenda às especificidades locais e as limitações de professores que possuem pouca ou nenhuma familiaridade com o universo digital.

Esse reconhecimento dos docentes em relação à utilidade, pertinência e potencial formativo do produto educacional proposto e apresentado não só destaca a importância do produto em si, mas valida o guia didático digital como um suporte pedagógico formativo que dialoga com a prática docente, reafirma as identidades locais e fomenta o desenvolvimento de competências para o uso da metodologia *WebQuest* nas aulas de História.

Ao retornarem ao material na condição de leitores críticos, os docentes reafirmaram sua centralidade no processo educativo e sua capacidade de interpretar, transformar e enriquecer as propostas pedagógicas com base em suas experiências. Assim, ao retornar aos docentes com um material construído a partir das suas vozes e voltada a eles, o produto se realiza em sua inteireza ética, pedagógica e política.

É o produto e sua finalidade cumprindo o papel de contribuir para a transformação das práticas pedagógicas no contexto da cibercultura que encerra, por ora, um ciclo que foi sendo constituído no decorrer das interlocuções com os professores.

Portanto, a validação do produto pelos docentes não se restringe à sua forma, mas representa a aprovação de um material que faz a mediação entre as demandas reais dos professores e a história ensinada e vivida nos diversos ambientes educativos da rede básica estadual de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo sobre o qual a pesquisa se debruçou traz as marcas da não linearidade do espaço virtual, espaço que, embora imaterial, é visível e real. Esse espaço, o virtual, existe não apenas como possibilidade, mas como espaço que molda práticas, interações, formas de produção e disseminação do conhecimento histórico. É a "mutação contemporânea da relação com o saber" (Lévy, 2010, p.159) sendo estabelecida através da cibercultura.

E nesse contexto da cultura digital os desafios e possibilidades emergem refletindo diretamente no fazer historiográfico, na divulgação do conhecimento histórico e em seu ensino. Como historiadores, ainda estamos buscando compreender esse universo que vem exigindo uma reformulação na forma como os docentes, pesquisadores e alunos se relacionam com a História, com as fontes, com a pesquisa, as narrativas e com os processos de ensinar e aprender.

Embora haja um interesse crescente em relação a esse contexto, o número ainda relativamente limitado de trabalhos que discutem o uso de metodologias ativas de aprendizagem e de tecnologias digitais aplicadas ao ensino de História demonstra que estamos diante de um campo em processo de consolidação, sendo necessário, portanto, ampliar o espaço de debates.

É um processo muito desafiador, algo que pude constatar a partir da escuta sensível das demandas daqueles que integram o sistema educacional estadual: os professores. E, sendo professor, compartilho não só das angústias destes, mas também da perspectiva de que, através de formações continuadas, da valorização docente e do suporte institucional, é possível ressignificar a *práxis* docente.

Os muros da sala de aula não são mais os delimitadores para a discussão sobre a História, o que incide diretamente sobre o papel dos professores e como estes operacionalizam suas práticas pedagógicas em sala de aula no contexto da cultura digital. São mudanças que gradativamente vem se impondo a História e ao seu ensino, sendo necessário, portanto, considerar as possibilidades futuras a partir das experiências que são tecidas no presente.

Esse horizonte de expectativa (Koselleck, 2006), no contexto desta pesquisa, é traduzido na percepção de que, ao se ensinar História, incorporando a *práxis* docente metodologias de aprendizagem como a *WebQuest* e tecnologias digitais, é possível repensar a maneira como a História é ensinada. Visto que, os docentes, ao mesmo tempo em que carregam um repertório consolidado de ideias e práticas "tradicionais" (experiências), precisam lidar com novas questões e demandas na era digital, onde o conhecimento circula de forma descentralizada e acelerada.

Portanto, o horizonte de expectativa aqui se configura como um convite para (re)pensar, os métodos, as práticas e o futuro do ensino de História, ao tempo em que se reconhece as dificuldades do presente e as possibilidades de construção de um ensino mais ativo. Entendo que nesse entrelugar koselleckiano, em que a experiência docente convive com a necessidade de projetar novas formas de ensinar, o ensino de História não pode ser limitado a simples transmissão de conteúdos, mas deve ser fortalecido através da autonomia intelectual e da capacidade de questionamentos para que se possa promover em sala de aula a articulação entre o passado e o presente.

E o uso da metodologia *WebQuest*, como proposta metodológica voltada à formação docente e ao ensino da História, pode servir como uma ponte nessa articulação. Conforme constatado durante esta pesquisa, ela oferece um caminho em direção a um novo horizonte de expectativa que pode ser alinhado as experiências acumuladas pelos professores adquiridas no decorrer das suas trajetórias profissionais com as expectativas e demandas atuais da educação.

Assim, caminhando para a finalização deste trabalho, ressalto que foi diante dessa conjuntura, de alterações nas relações com o saber histórico advindas das transformações inerentes a sociedade em rede, que a pesquisa, a escrita desta tese e a concepção do produto educacional foram desenvolvidas. É pertinente concluir este trabalho, porém, fazer novas pesquisas, escrever e 'pensar.com' são atividades que pretendo continuar realizando, à medida que novos questionamentos, desdobramentos e possibilidades de investigação relacionados ao tema de pesquisa emergirem no campo do ensino da História.

Ao todo são cinco capítulos que, articulados entre si, ampliam os debates sobre as transformações no campo historiográfico e no ensino da História na era digital. A interseção entre História, a metodologia *WebQuest*, formação docente e tecnologias digitais, discutida nos capítulos, revela não apenas as mudanças metodológicas e epistemológicas no ensino da disciplina no contexto da cibercultura, mas também aponta para urgência de programas de formação continuada que contemplem a articulação entre metodologias ativas e recursos tecnológicos digitais para os docentes de História da rede básica estadual de ensino.

O capítulo inicial discute como a História e a operação historiográfica nas últimas décadas foi sendo transformada pela inserção e o uso das TDICs pelos historiadores. O debate parte da análise de como os avanços tecnológicos digitais alteraram a maneira de se produzir, acessar as fontes históricas, compartilhar as produções historiográficas e se comunicar com o público.

É a aproximação entre a informática, a História e a internet impelindo o barco de Clio nas infovias digitais, sinalizando que os historiadores e docentes da área de História agora estão inseridos em um contexto em que os 'novos' suportes e a linguagem digital alteram a forma de produção, ensino e divulgação da História.

Assim, a discussão inicial abre espaço para a reflexão sobre como essas transformações do fazer histórico na era digital se configuraram, demandando dos docentes não apenas as habilidades para incorporar as tecnologias digitais à sua prática, mas, sobretudo que estejam capacitados para utilizar metodologias, como a *WebQuest*, que os ajudem a lidar com múltiplas narrativas, verificar fontes e estimular a análise crítica discente diante do excesso de informações que circulam na internet.

No segundo capítulo são analisados os direcionamentos das políticas de currículo em nível federal e estadual no que diz respeito à integração de metodologias de aprendizagem e recursos tecnológicos digitais voltados ao ensino da História nos ambientes educacionais.

Embora os documentos curriculares dentro das suas limitações incentivem os professores a utilizarem metodologias ativas de aprendizagem e recursos tecnológicos digitais, foi possível evidenciar em campo que os professores enfrentam dificuldades para implementar as propostas que são indicadas nas diretrizes, ou seja, existe uma desconexão entre o que é preconizado nas normativas e a realidade do chão da sala de aula. Esse desalinhamento ocorre porque, muitas vezes, as formações são pontuais, genéricas e/ou não existe uma continuada no incentivo a formação desses professores, conforme evidenciado no estudo.

Essa discussão e análise se alinha às reflexões realizadas inicialmente no primeiro capítulo, trazendo à luz um debate importante referente à integração de metodologias de aprendizagem e tecnologias digitais na *práxis* docente. Não basta exigir o cumprimento do que está nos documentos: é essencial também que os governos criem as condições concretas para a implementação eficaz das diretrizes propostas. Sem isso, as políticas curriculares correm o risco de se tornarem apenas diretrizes formais, sem efeito prático no cotidiano escolar.

O terceiro capítulo constitui um desdobramento das discussões suscitadas nos capítulos anteriores, ao apresentar um caminho metodológico para enfrentar alguns dos desafios impostos aos professores que lecionam História. Ao explorar a estrutura e a aplicabilidade da metodologia *WebQuest*, o capítulo demonstra como essa metodologia pode tornar a aprendizagem histórica mais ativa, deslocando o aluno de um papel passivo para uma posição de pesquisador e construtor do conhecimento.

O capítulo estabelece ainda uma ponte entre a teoria e a prática ao demonstrar como a metodologia *WebQues*t pode ajudar os docentes e discentes a explorarem fontes primárias e secundárias disponíveis em acervos da internet, conectando o ensino sobre a História e formação do sertão sul maranhense a um processo investigativo que valoriza a interpretação das fontes, dos documentos e registros históricos nos ambientes digitais.

A discussão do capítulo reforça ainda a importância da metodologia *WebQuest* para os docentes, evidenciando que, embora seja uma abordagem metodológica voltada para promover a aprendizagem discente, seu potencial vai além da sala de aula, uma vez que, sendo sistematizada e estruturada dentro de um plano propositivo direcionado a formações, a *WebQuest* pode contribuir para a formação docente, reflexão e o uso crítico da *web*.

Essa sistematização e estruturação conduz aos próximos capítulos, que apresentam os caminhos da pesquisa que orientaram a produção do Guia Didático Digital, Pensar.com a História, produto educacional voltado a professores que queiram utilizar a metodologia *WebQuest* nas aulas de História.

Os dois últimos capítulos possuem relação direta e fecham o ciclo da pesquisa, pois é a partir da ida ao campo e através da voz dos professores que o produto educacional foi sendo estruturado. Esses capítulos são centrais porque demonstram que toda proposta de inovação metodológica e pedagógica deve partir das demandas reais dos docentes.

Mais do que simples executores de diretrizes curriculares, os docentes são sujeitos ativos de todo o processo educacional e as suas vozes, impressões e experiências devem ser valorizadas como elementos fundamentais para que as metodologias de aprendizagem, os recursos educativos e tecnológicos digitais possam ser, de fato, implementadas no cotidiano escolar.

Dessa forma, os últimos capítulos revelam um percurso que foi sendo desenvolvido a partir de uma construção teórico-metodológica, culminando em um recurso pedagógico de formação que pode ajudar os professores não apenas replicar um modelo metodológico em sala de aula, mas a ‘Pensar.com’. O produto educacional é uma experiência formativa em si mesma, que possibilita aos docentes criarem, comunicar, aprender e ensinar conforme suas possibilidades e à luz das especificidades de seus contextos educativos.

Este produto educacional é uma das principais contribuições desta pesquisa, na medida em que a utilização da metodologia *WebQuest* durante o estudo se mostrou eficaz como estratégia metodológica passível de uso na formação de professores e facilitadora para a compreensão do processo histórico de formação do sertão sul maranhense.

Entendo que toda pesquisa é fruto de recortes e seleções, e não foi diferente nessa pesquisa de doutoramento. As minhas vivências, inquietações e trajetória como docente na rede pública de ensino foram elementos primordiais na definição dos caminhos percorridos até aqui.

Essas vivências e inquietações permitiram que a pesquisa mantivesse um compromisso constante com a realidade, com as demandas do cotidiano escolar e com a busca por uma proposta que fosse, ao mesmo tempo, academicamente fundamentada e aplicável à minha prática docente e dos meus pares.

Nesse sentido, a concepção do produto educacional desenvolvido nesta pesquisa é reflexo das necessidades que surgem do meu lugar, o chão da escola, das minhas experiências como professor e dos meus colegas. É, portanto, um material que nasce da prática e retorna a ela, como possibilidade de espaço de formação que se conecta as demandas dos professores frente as transformações da atualidade.

Cabe ressaltar que as transformações na prática educativa no campo da História não podem ocorrer de maneira fragmentada e que o uso de metodologias ativas, a exemplo da *WebQuest*, e tecnologias digitais só terão impacto real na *práxis* docente se houver um compromisso contínuo com a formação daqueles que estão na linha de frente do ensino, os professores.

A conclusão aqui apresentada não marca um ponto final, mas, tal qual a conclusão de uma *WebQuest*, deixa espaço para que outras reflexões possam ser realizadas a partir das lacunas que forem observadas e das provocações que foram lançadas ao longo deste percurso investigativo.

Assim, por ora, esta conclusão representa uma pausa necessária, um momento de ancoragem para retomar o fôlego antes de singrar novas rotas, guiada pela inquietação, pela crítica e pelo compromisso com um ensino da História que se sustente, sobretudo, na valorização das experiências docentes, na observação atenta às realidades educacionais sertaneja e na certeza de que o conhecimento histórico se constrói na coletividade e em observância às demandas do tempo presente.

APÊNDICES

Apêndice I: Questionário de Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA

Questionário de Pesquisa

Prezado(a) Senhor(a),

Agradecemos sua disponibilidade em participar desta pesquisa. Seu envolvimento é essencial para o sucesso desta investigação científica.

Este questionário tem como objetivo coletar inicialmente informações sobre o seus perfil socioeconômico, acadêmico e profissional, abordando questões sobre formação inicial e continuada, tempo de serviço e práticas pedagógicas, especialmente no uso de metodologias ativas e tecnologias digitais, para ensinar História. Será garantindo total sigilo das informações fornecidas.

A pesquisa é voluntária e de fácil preenchimento, com um tempo estimado de resposta de aproximadamente dez minutos. Pedimos apenas que todas as questões sejam respondidas e que, sempre que necessário, marque apenas uma alternativa.

Atenciosamente,

Doutorando: Antonio Guanacuy
Orientador: Prof. Dr. Marcelo Cheche

BLOCO I

Qual o seu nome?

_____

Qual sua idade?

_____

Qual o seu gênero?

( ) Masculino

( ) Feminino

( ) Prefiro não dizer

( ) Outro

Nível máximo de formação

( ) Graduação

( ) Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

Há quantos anos você atua como docente?

BLOCO II

Você já fez alguma formação relacionada ao uso de metodologias ativas e tecnologias educativas digitais? Elas foram voltadas a área do Ensino de História?

_____

De qual instituição/esfera governamental você obteve a formação relacionada ao uso de metodologias ativas e tecnologias educativas digitais?

( ) Governo Federal/MEC

( ) Governo Estadual/SEDUC

( ) Outra instituição/Recursos próprios

Das fontes listadas a seguir, quais você mais utiliza para preparar suas aulas?

( ) Livro Didático

( ) Internet

( ) Jornais e revistas

( ) Artigos científicos

( ) Documentários e/ou vídeos educativos

Qual das metodologias abaixo você já ouviu falar e/ou teve contato?

( ) Metodologia WebQuest

( ) Sala de aula invertida

( ) Rotação por Estações

( ) Gamificação

( ) Outra:

Você acredita que o uso de tecnologias educativas digitais e metodologias ativas na sala de aula pode favorecer a aprendizagem dos alunos? Justifique

_____

Qual a principal dificuldade que você considera para uso de metodologias ativas e tecnologias educativas digitais nas aulas de História?

_____

Nas suas aulas você já utilizou alguma metodologia ativa e/ou recurso digital? Se sim qual?

_____

Você considera que a formação continuada de professores pode contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à utilização de metodologias ativas e tecnologias digitais em sala de aula? Justifique sua resposta.

_____

Apêndice II: Questões para entrevista em grupo

QUESTÕES PARA ENTREVISTA EM GRUPO

1. Como vocês avaliam a experiência de participação nesta formação?
2. Quais foram os desafios que vocês consideraram mais relevante durante a nossa formação?
3. Vocês utilizaram a metodologia *WebQuest* nas suas aulas?
4. Quais dificuldades vocês tiveram durante o trabalho com a metodologia *WebQuest* nas suas aulas?
5. Quais as impressões e considerações em relação ao protótipo do guia didática digital compartilhado e utilizado durante a nossa formação?

Apêndice III: Tabela com os autores, suas formações básicas e atual área de pesquisa.

Tabela 6: Autores, formação básica, discussões e atual área de pesquisa dos pesquisadores

Personas acadêmicas **(Ano 2001)**	**Formação Básica/instituição**	**Trabalho**	**Abordagem do trabalho**	**Área de Pesquisa Atual**
Paulo Afonso Zarth	História. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul- UNIJUÍ.	As novas tecnologias da informação e o ensino de História	Discussão sociopolítica das implicações da era da informação no ensino de História.	História Moderna e Contemporânea
Personas acadêmicas **(Ano 2003)**	**Formação Básica/instituição**	**Trabalho**	**Abordagem do trabalho**	**Área de Pesquisa Atual**
Calistrata Bezerra de Souza	História. Universidade Estadual da Paraíba- UEPB.	O ensino de história no Telecurso 2000: as transformações da educação frente às novas tecnologias	Uso das "novas" tecnologias educativas para o ensino de História na educação a Distância.	História e Educação
Eilza Nadia dos Santos Bandeira	História. Universidade Estadual da Paraíba- UEPB.	O ensino de história no Telecurso 2000: as transformações da educação frente às novas tecnologias	Uso das "novas" tecnologias educativas para o ensino de História na educação a Distância.	História e Educação
Personas acadêmicas **(Ano 2005)**	**Formação Básica/instituição**	**Trabalho**	**Abordagem do trabalho**	**Área de Pesquisa Atual**

Irene Quaresma Azevedo Viana	História. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS.	Reflexões sobre propostas curriculares para o ensino de história no ensino fundamental e a prática do professor	*Práxis* docente, inserção e aplicação metodológica das TIC's no Ensino de História.	Educação, História e Tecnologias.
Kathia Marise Borges Sales Aquino	Pedagogia. Universidade Católica do Salvador- UCSAL.	Utilização pedagógica das NTIC´s pelos egressos da Licenciatura em História do DCH Campus V/UNEB – Contribuições para a avaliação dos cursos de Licenciatura	Avaliação da formação básica de estudantes egressos de cursos de História para utilização pedagógica das Novas Tecnologias da Comunicação e Informação.	TDIC's e Educação
Luiz Gustavo Santos da Silva	História Universidade do Estado da Bahia- UNEB.	Utilização pedagógica das NTIC´s pelos egressos da Licenciatura em História do DCH Campus V/UNEB – Contribuições para a avaliação dos cursos de Licenciatura.	Avaliação da formação básica de estudantes egressos de cursos de História para utilização pedagógica das Novas Tecnologias da Comunicação e Informação.	História, Educação das Relações Étnico-Raciais, História da África; Cultura Afro-brasileira; Ensino de História, Formação de Professores(as) e Memória.
Robson Godinho de Souza	Arquitetura e Urbanismo. Escola de Arquitetura- UFMG.	Tecnologias digitais: sistemas de veiculação sistematizados sobre as minas	Estudo interdisciplinar para veiculação de dados históricos sobre Minas Gerais no	---[170]

[170] Para esse autor não foi encontrado atualização recente da sua área de pesquisa. A última atualização do seu currículo Lattes ocorreu no dia 20/09/2006 e não consta suas áreas de pesquisa.

		gerais no período colonial	espaço público digital via web**.**	
Raimundo Donato do Prado Ribeiro	História e Ciências Sociais. Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral, UNIFIA e Pontifícia Universidade Católica de Campinas- PUC.	Cultura Histórica e as novas Tecnologias da Informação Algumas reflexões acerca da Memória	Problematiza a relação das TDIC's com a cultura histórica.	História, com ênfase em História Contemporânea, História das Relações Internacionais e História da América.
Ubiratan Rocha	História e Ciências Econômicas. Universidade Federal Fluminense- UFF.	Ensino de história, mídias e subjetividades.	Problematiza o uso da internet como recurso metodológico para o ensino de História.	História e Educação com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, currículo e ensino de história.
Personas acadêmicas **(Ano 2007)**	**Formação Básica/instituição**	**Trabalho**	**Abordagem do trabalho**	**Área de Pesquisa Atual**
Eucidio Pimenta Arruda	História. Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG.	A História é um jogo? Games, juventude e aprendizagens em história.	Investiga e analisa a aprendizagem e as formas de pensar historicamente baseada em jogos de computador entre jogadores adolescentes.	História, Educação, modelagem computacional e Tecnologias da Informação e Comunicação.
Lana Mara de Castro Siman	Pedagogia. Universidade do Estado de Minas Gerais- UEMG.	A História é um jogo? Games, juventude e aprendizagens em história.	Investiga e analisa a aprendizagem e as formas de pensar historicamente baseada em jogos de computador	Educação, História e Memória; aprendizagem e práticas escolares, em educação museal e

			entre jogadores adolescentes.	memória e ensino de história.
Personas acadêmicas **(Ano 2009)**	**Formação Básica/instituição**	**Trabalho**	**Abordagem do trabalho no SNH**	**Área de Pesquisa Atual**
Anderson Feliciano Venâncio	História. Universidade Regional do Cariri- URCA.	O ensino de História e as novas linguagens no processo de ensino aprendizagem: dos desenhos animados ao jogo de computador	Problematiza as relações entre as novas linguagens e o ensino de História com ênfase em desenhos animados e jogos de computadores.	História e Educação
Vanessa Neri Rodrigues	História. Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP.	História e TIC's: guia de fontes online e usos possíveis da internet para o ofício do historiador	As relações e intersecções entre o ofício do historiador e as TDIC's.	História Contemporânea, História do Brasil Império e República, Estudos Literários, História Literária.
Iandra Pavanati	História. Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC.	Ensino de História, Educação, Tecnologia e Cibercultura	Discutiu o papel desempenhado pelas Tecnologias de comunicação digital no cotidiano escolar e os limites e possibilidades da presença destas tecnologias na escola e sua utilização no desenvolvimento	História, Ensino de História e Educação com ênfase em metodologias e Tecnologias da Informação na Educação.

			do conhecimento histórico em sala de aula.	
Mary Jones Ferreira de Moura	História. Universidade Estadual do Maranhão- UEMA.	O Ensino de História e as Novas Tecnologias: da reflexão à ação pedagógica	Propôs discutir a relação entre o ensino de história e as novas tecnologias, com enfoque nas concepções pedagógicas, metodológicas e na formação acadêmica dos docentes para uso e aplicação dos recursos informacionais nas aulas de História.	Ensino de história, tecnologia para o ensino, história e cultura local / regional, história da educação
Camila Guimarães Dantas	História. Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ.	Notas sobre a escrita da História em suporte digital	Reflexão sobre as intersecções entre as tecnologias informacionais, o ofício do historiador e as possibilidades de uma historiografia em suporte digital.	Memória, Tecnologias Digitais, Patrimônio Nascido Digital, *webarchiving*, Ensino de História, Bibliotecas Digitais.
Dilton Cândido Santos Maynard	História. Universidade Federal de Sergipe- UFS.	Aprender história pela Internet	Analisa as conexões entre o ensino de História, a internet e o uso desse espaço para promoção de supostos revisionismos históricos por grupos de extrema-direita.	História, Ensino de História e Mídias Digitais.

Tabela 7: Autores, formação básica, discussões e a atual área de pesquisa

Personas acadêmicas (Ano 2011)	**Formação /instituição**	**Título do Trabalho**	**Abordagem do trabalho no SNH**	**Área de Pesquisa Atual**
Hélio Camilo Rosa	Filosofia. Universidade Federal do Acre-UFAC.	Juventude e Mídia: uso dos aparelhos eletrônicos móveis nas salas de aulas	O autor problematiza a circulação de produtos audiovisuais e outros arquivos vinculados ao uso constante de equipamentos eletroeletrônicos móveis e como estes influenciam no comportamento dos jovens na escola e em sala de aula.	Filosofia e Educação
Iandra Pavanati	História. Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC.	História Digital, Ensino de História e Tecnologias de Comunicação Digital.	A autora discute o papel pedagógico das Tecnologias de Comunicação Digital – TCD e as possibilidades de inserção destas no ensino de História.	História, Ensino de História e Educação com ênfase em metodologias e Tecnologias da Informação na Educação.
Aracele Lima Torres	História Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP.	Por um conhecimento livre: o papel das tecnologias digitais na defesa da democratização das informações.	A pesquisadora problematiza a relação entre tecnologias digitais e a democratização das informações no ciberespaço e como o nascimento das tecnologias digitais possibilitaram e contribuíram para o uso e distribuição das informações e do conhecimento.	História do software livre, governança da internet, ideologias e utopias em torno das tecnologias digitais e democracia eletrônica.
	História. Universidade	História e Computação: o papel das Associações	Faz uma reflexão acerca da história e do papel de duas Associações Nacionais de História e	Arquivologia e História.

Leandro Coelho de Aguiar.	do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.	Nacionais de História e Computação na discussão das novas tecnologias digitais no fazer historiográfico.	Computação e suas relações com os usos das novas tecnologias digitais no fazer historiográfico contemporâneo.	
Michelle Mattar Pereira de Oliveira Tavares	História. Universidade Federal de Uberlândia - UFU.	A WebQuest no estudo da História: Ligações interdisciplinares e aceitação dos alunos diante esta ferramenta	A autora apresenta uma pesquisa realizada com alunos que utilizaram a *Webquest* como ferramenta de aprendizagem, e, assim, descreve como estes perceberam a ferramenta no seu processo educacional.	História, Educação e Historiografia da Educação.
Bianca Luiza Silva	História da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.	A WebQuest no estudo da História: Ligações interdisciplinares e aceitação dos alunos diante esta ferramenta	A autora apresenta uma pesquisa realizada com alunos que utilizaram a *Webquest* como ferramenta de aprendizagem, e, assim, descreve como estes perceberam a ferramenta no seu processo educacional.	---
Janete Flor de Maio Fonseca	História. Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG.	História Online: avaliando sites de Ensino **de** História do Brasil	O trabalho da autora teve por objetivo identificar, caracterizar, analisar os sites que se propõem a auxiliar os alunos da educação básica em suas pesquisas escolares.	História e memória da População Negra, História das Cidades, Educação Patrimonial, Ensino de História e mediação tecnológica.

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira	Pedagogia Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC/PR.	Fontes digitalizadas para o estudo da História da Educação: avanços e possibilidades.	O estudo teve por objetivo analisar os avanços e as possibilidades que a digitalização de documentos públicos pode trazer para a pesquisa em História da Educação, a partir da percepção de acadêmicos que realizaram análise de documentos históricos dos séculos XIX e XX, disponíveis no site do Arquivo Público do Estado do Paraná.	Educação, com ênfase em história da educação, políticas públicas e formação de professores.
Adriana Carvalho Koyama	História Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.	Ensino de história em arquivos on-line.	Propôs analisar um conjunto de projetos de educação patrimonial em arquivos públicos nacionais e internacionais, que utilizam a Internet em suas atividades educacionais.	Formação de professores, educação das sensibilidades, práticas de memória e de patrimônio, arquivos e produção de conhecimentos históricos educacionais, em suas relações com as TDICs.
Personas acadêmicas **(Ano 2013)**	**Formação /Instituição**	**Título do Trabalho**	**Abordagem do trabalho no SNH**	**Área de Pesquisa Atual**
Anita Lucchesi	História. Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.	História e Historiografia Digital: diálogos possíveis em uma nova esfera pública.	Aborda algumas das problemáticas relacionadas ao par História e Internet na primeira década do século XXI.	História pública digital, teoria e metodologia da história, história oral, estudos de memória, ensino e divulgação científica da história.

Murilo Jose de Resende	História. Universidade de São Paulo-USP.	O pensamento histórico nas redes hipertextuais.	O autor investigou as formas de leitura, seleção e articulação de informações históricas presentes em páginas *web* na rede mundial de computadores e como o uso das TDIC podem ser úteis na construção de estratégias metodológicas e didáticas que permitam a produção pelos alunos de narrativas históricas próprias.	Ensino de história, formação de professores, consciência histórica, tecnologia educacional e internet.
Rosana Andréa Cipriani Giarola	História. Universidade Federal de São João Del-Rei.	Novas Tecnologias Na Sala de Aula: O uso da internet como prática pedagógica no estudo de História.	A autora teve por objetivo analisar o uso das novas tecnologias como instrumento de pesquisa e estímulo a busca de informações, para que os alunos possam desenvolver a capacidade de aprender, criar e formular novos conhecimentos ao invés do simples exercício de memorização.	História e Educação com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, currículo e ensino de História.
Ubiratan Rocha	História e Ciências Econômicas. Universidade Federal Fluminense-UFF.	Escola, História e tecnologias digitais.	Buscou investigar se o avanço do uso das novas tecnologias implicou em mudanças no ambiente escolar e na produção do conhecimento histórico em sala de aula. O autor aponta ainda que tais mudanças passam, necessariamente, pela rediscussão do conceito de escola, de classe de alunos, de aula e do papel do professor.	História e Educação com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, currículo e ensino de história.
			Este texto tem por objetivo pensar a interface entre a escola, o	

Marcella Albaine Farias da Costa	História. Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ.	Escola, Ensino e Tecnologia: a oficina pedagógica “Comunicação tem História: muito além do bate-papo”.	ensino de História na educação básica e as novas tecnologias da informação e da comunicação (NTICs), tendo como pano de fundo as demandas contemporâneas de um mundo “hibridamente tecnologizado”.	Ensino de História, História Digital e Humanidades Digitais.
Maria Perpétua Baptista Domingues	História. Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ.	Escola, Ensino e Tecnologia: a oficina pedagógica “Comunicação tem História: muito além do bate-papo”.	A autora investigou a interface entre a escola, o ensino de História na educação básica e as novas tecnologias da informação e da comunicação (NTICs), tendo como pano de fundo as demandas contemporâneas de um mundo “hibridamente tecnologizado”.	História, com ênfase em Ensino de História.
Iandra Pavanati	História. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.	Tríptico: modelo para uso de imagens digitais no ensino de história.	A autora apresenta um modelo desenvolvido para a orientação do uso no ensino da história de imagens digitais capturadas da internet, denominado Tríptico.	História, Ensino de História e Educação com ênfase em metodologias e Tecnologias da Informação na Educação.
Jackes Alves de Oliveira	Graduação em História. Universidade Federal do Paraná-UFPR.	Vídeos de internet e ensino de história: algumas possibilidades.	O autor apresentou uma proposta de metodologia para trabalhar com vídeos de internet. Demonstrando que é possível inserir tal recurso didaticamente no espaço escolar para ensinar história e se aproximar de atividades que fazem parte da cultura juvenil.	História “Difícil" ou Burdening History", como guerras, regimes totalitários e ditaduras

Joseane Oliveira Sena	Graduação em História. Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS.	Novas Tecnologias no ensino de História: um olhar a partir da escola.	Buscou analisar as principais dificuldades encontradas pelos professores da rede pública de ensino no uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação no espaço escolar.	História e Patrimônio
José Emerson Máximo de Carvalho	Graduação em História Licenciatura. Universidade Federal de Alagoas-Campus Sertão, UFAL.	Técnicas, linguagens e ensino de História: a relação entre as novas tecnologias e o saber histórico.	O pesquisador problematiza a importância de trabalhar com as novas linguagens e com as novas técnicas que se fazem relevantes frente a uma cultura tecnológica.	História e Educação
Cinthia Cristina de Oliveira Martins	Licenciatura e bacharelado em história. Universidade Federal de Uberlândia-UFU.	Uma Análise Sobre a Influência da Internet na Socialização e Formação Escolar dos Jovens: pistas para repensar o ensino de História.	A autora buscou compreender a relação entre os artefatos da cultura digital — sites da internet— e a prática docente no ensino de História e a formação histórica dos jovens.	História, Ensino de História, Cultura contemporânea e escolar, Meios Midiáticos e Internet.
Personas acadêmicas **(Ano 2015)**	**Formação /Instituição**	**Título do Trabalho**	**Abordagem do trabalho no SNH**	**Área de Pesquisa Atual**
Cláudia Senra Caramez	Graduação em História. Universidade Tuiuti do Paraná.	A aprendizagem histórica de professores mediada pelas tecnologias da informação e comunicação: perspectivas da educação histórica	A pesquisadora buscou analisar as relações de experiência de aprendizagem de professores municipais de Curitiba mediada pelas novas tecnologias da informação e comunicação.	História, Metodologia de trabalho com fontes históricas digitais em Educação Histórica, Construção do conhecimento histórico no ciberespaço e

				Cibercultura Histórica.
Marcelo Souza Oliveira	História. Universidade do Estado da Bahia- UNEB	O Jogo da História: Aprendizagens Significativas e Jogos Eletrônicos numa Escola Municipal do Interior da Bahia	O autor propôs instrumentalizar a aprendizagem significativa no ensino de História a partir de metodologias acessíveis de utilização dos jogos eletrônicos como recurso lúdico no processo de ensino e aprendizagem.	História, Educação Científica, a Educação Profissional e ao Ensino de História
Sônia Maria de Meneses Silva	Graduação em História. Universidade Estadual do Ceará- UECE.	Internet, escrita da história e ensino: sobre o passado ensinado no espaço virtual	O trabalho da autora teve por objetivo colocar em evidência duas dimensões bastante relevantes para a reflexão e compreensão de nosso tempo: o ensino de história entendido como lugar de formação, elaboração e construção crítica dos sujeitos, e em segundo, o papel das novas tecnologias não apenas como ferramenta de ensino, mas como problema e possibilidade de reprodução e produção de narrativas histórico-didáticas de bastante inserção no meio estudantil	História do Tempo Presente, História e Mídia, História Pública, Teoria da História, Ensino de História, Brasil Contemporâneo, América Latina

Marcus Vinicius Monteiro Peres	História. Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ	A produção de saberes por meio do uso das tecnologias digitais – Estudo de caso da WebQuest como ferramenta para o ensino de História em uma escola pública do Rio de Janeiro.	O autor problematizou as diferentes apropriações que os alunos podem ter do conhecimento histórico a partir do uso de ferramentas tecnológicas digitais e da Webquest, e que efeitos essas podem ter sobre o processo de ensino e aprendizagem da História.	História, Estudos do Currículo, Cultura e Ensino de História
Susane Rodrigues de Oliveira	Graduação em História. Centro de Ensino Unificado de Brasília-CEUB	Mídias Digitais e Saberes Docentes no Ensino de História das Mulheres.	A autora buscou refletir sobre o papel das novas tecnologias na contemporaneidade como difusoras de informações e o modo como tais informações vem se integrando na configuração do conhecimento escolar; as relações entre historiografia, mídias e ensino de história; os processos de formação docente na área de história; e as implicações dos saberes históricos midiáticos na formação das identidades e na difusão de noções de sexo-gênero e sua cultura histórica no Brasil.	História das representações, discursos e modos de subjetivação; gênero e história das mulheres; Ensino de História (livros didáticos, saberes docentes e currículos); História Indígena e América Pré-colombiana.
Conceição Aparecida Cabrini	História e Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de	A busca do pensamento na velocidade digital	A pesquisadora investigou a relação entre o ensino de História e as práticas de leitura e escrita em diferentes suportes midiáticos.	História e Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional

	São Paulo- PUC/SP			
Suellen de Souza Lemonje	Graduação em História. Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC	Prática docente: O blog como recurso pedagógico para ensinar História da África.	O trabalho da pesquisadora objetivou estabelecer um diálogo entre o Ensino de História da África e o uso de tecnologias digitais em sala de aula, bem como a construção de materiais didáticos que foram utilizados durante o processo da prática docente.	Ensino de História e Sociologia da Educação
Paulo Vinicius Silva de Santana	Graduação em História. Universidade Federal de Viçosa- UFV	Estratégias e civilizações: Jogos Eletrônicos como abordagens históricas e ferramentas didáticas.	O pesquisador buscou compreender em que medida o professor pode utilizar os jogos digitais de forma didática e explorando as potencialidades deles como instrumento mediador do ensino de história na sala de aula.	História, atuando principalmente nos seguintes temas: história, clérigos, leitura, testamentos e negociação, além de pesquisas relacionadas à educação e desigualdade; jogos eletrônicos e ensino.
Personas acadêmicas **(Ano 2017)**	**Formação /Instituição**	**Título do Trabalho**	**Abordagem do trabalho no SNH**	**Área de Pesquisa Atual**
Rui Campos Dias	História. Universidade Estadual de Londrina, UEL	Análise de dados sobre uso de conteúdos educacionais digitais por professores no Brasil.	O autor teve por objetivo analisar os indicadores da pesquisa “TIC Educação 2015” realizada pelo Cetic referentes ao uso de conteúdos educacionais digitais pelos professores.	História Medieval; Produção de conteúdos digitais para o PNLD

André Gustavo Barbosa da Paz Mendes	História. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN	Ensino de História, cultura digital e "ESP": democracia, espetáculo e difamação.	O autor no seu artigo buscou estabelecer relações entre o ensino de História, a cultura digital contemporânea e o movimento denominado "Escola sem partido", atentando para os problemas e as possibilidades em torno do ofício do historiador/professor.	Ensino de História, análise discursiva, produção de materiais didáticos e literários, práticas avaliativas e formativas.
Alex Alvarez Silva	História. Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG.	Aprendizagem histórica e jogos eletrônicos: a consciência histórica entre o conhecimento e a simulação.	O trabalho teve por objetivo apresentar os desdobramentos de uma pesquisa sobre simulações históricas por meio de jogos eletrônicos, levantando suas implicações para a reflexão teórica sobre o conhecimento histórico na contemporaneidade e as aprendizagens históricas realizadas para além da educação formal escolar.	História, com pesquisas no campo da historiografia brasileira e experiência de ensino em teoria e história da historiografia
Edevamilton de Lima Oliveira	Graduação em História. Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT	A escola como reinvenção do século XXI: desnaturalizar a educação e o ensino (saber-fazer) do professor de história em tempos de cibercultura no Araguaia Mato-grossense.	O trabalho versa sobre a escola de educação básica como reinvenção do século XXI procurando desnaturalizar a educação e o ensino (saber-fazer) do professor de história. Alude ainda sobre conflitos cotidianos vivenciados pelos professores de história frente ao currículo	História e Educação

			prescrito pelos órgãos de controle, e dos desafios emanados da realidade sociotécnica e cultural (cibercultura) de seus aprendentes, da necessidade em fugir das idealizações e padrões normativos.	
Alexandre Augusto de Oliveira	Graduação em História. Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP	Memória coletiva e fontes históricas: dimensões e perspectivas no ambiente web.	O trabalho apresentou um estudo de caso referente à utilização de fontes históricas, o ensino da história local e a memória coletiva no município de Jundiaí - São Paulo, como elemento chave de um site educativo.	Ensino de História, Patrimônio Cultural e Cultura Visual.
Alessandra Michelle Alvares Andrade	História. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	A construção do Conhecimento Histórico a partir da produção de “MEMES”;	A autora buscou demonstrar no seu estudo a possibilidade de uso dos memes para construção do conhecimento histórico viabilizado a partir da mediação pedagógica de temas e conceitos históricos.	História e Geografia, com ênfase em Ensino de História
Carmem Zeli de Vargas Gil (UFRGS)	Graduação em História. Faculdade Cenecista de Osório, FACOS.	O uso de dispositivos móveis nas aulas de História	A autora propôs uma reflexão sobre o uso das tecnologias móveis nas aulas de História, a partir da criação de aplicativos para celulares e tablets, tendo como objetivo trabalhar o patrimônio cultural.	História, Ensino de História, Cultura Digital, Juventudes, Patrimônio Cultural e Produção de Materiais Didáticos.

Clebson Carlos de Oliveira	Licenciatura em História. Faculdades Integradas de Ariquemes – FIAR.	Ensino de História com Recursos Midiáticos Para o Ensino Médio	O autor apresenta possíveis possibilidades educacionais para os educadores trabalharem em sala de aula, dentre estas recursos midiáticos e internet e as novas tecnologias da informação e da comunicação que na perspectiva do autor podem motivar alunos e docentes em sala de aula.	História e Educação
Sara Menezes Felizardo	Licenciatura em História. Universidade do Estado da Bahia - UNEB.	O ensino de História e o livro didático de História em mídias digitais	A pesquisadora buscou apresentar quantitativamente as publicações sobre o livro didático de História em mídias digitais.	História e Ensino de História
Braz Batista Vas	História. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP	O ProfHistória-UFT e o avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação: do processo de ensino-aprendizagem à História digital.	O trabalho do autor propôs refletir sobre o crescimento exponencial das mídias digitais e os desafios colocados ao ensino de História, considerando duas experiências de orientação de trabalhos relacionados as novas tecnologias digitais da informação e comunicação no ProfHistória – UFT.	História, História do Brasil Império e História Latino-Americana, História Militar, Guerra do Paraguai, Exército, Logística, História da América e, também, Tecnologias Digitais e Ensino de História e Economia dos Comuns.
	História. Universidade Federal de	Jogos e história: concepções de	O presente trabalho versa sobre a escrita da História em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa. Os	História, Ensino de História, História da

Artur Duarte Peixoto	Pelotas - UFPEL	tempo e história em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa	artefatos analisados foram Tríade: liberdade, igualdade e fraternidade e Assassin's Creed Unity.	Educação, metodologia do ensino de história, teoria da história e historiografia
Marcella Albaine Farias da Costa	História. Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	Teoria da História e ensino de História: discussões sobre temporalidades.	Problematiza a relação do jovem com o tempo, a partir da apresentação dos resultados de uma oficina pedagógica realizada durante os meses de outubro e novembro de 2016 em escolas da rede pública e particular do Rio de Janeiro.	Ensino de História, História Digital e Humanidades Digitais.
Personas acadêmicas **(Ano 2019)**	**Formação /Instituição**	**Título do Trabalho**	**Abordagem do trabalho no SNH**	**Área de Pesquisa Atual**
Danilo Nogueira de Medeiros	Graduação em História. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN.	Ensino de História na era digital: Experiências na construção de objetos digitais de aprendizagem e produção de conhecimento histórico escolar por estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental	O trabalho refletiu sobre as formas de ensinar História por métodos ativos, via mediação tecnológica, com a construção de objetos digitais de aprendizagem e produção de conhecimento histórico escolar.	História, com ênfase em Ensino de História, TDIC'S, história moderna, comunicação e objetos de aprendizagem.
João Carlos Escosteguy Filho	História. Universidade Federal do Estado do Rio de	A História que nos foi negada: visões sobre o passado em manifestações	O autor refletiu sobre as maneiras pelas quais certos temas sensíveis são abordados nas redes sociais, notadamente o	História do Brasil Império; História da Historiografia Brasileira, Ensino de

	Janeiro, UNIRIO	conservadoras virtuais	Facebook, a partir de espaços virtuais que se apresentam com a pretensão de construir narrativas conservadoras e historicamente adequadas.	História, Educação em Direitos Humanos
Hugo Emmanuel da Silva	História. Universidade Federal de Pernambuco, UFPE	Rede de saberes: um estudo sobre os conhecimentos históricos estudantis na cibercultura acerca dos povos indígenas no Brasil	Objetivou analisar a potencialidade pedagógica de ferramentas da cibercultura, especificamente o aplicativo de mensagens WhatsApp, no ensino de história, sobre a temática indígena, visando estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.	História
Marcelo Sussumu Yanachi Yoshida	História. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP.	Ensino de História, Tecnologia e escolas rurais: uma proposta de reflexão e intervenção	O pesquisador propôs uma solução de aproximação do conteúdo com os sujeitos históricos a partir do uso de tecnologia da informação e comunicação (TICs), tendo como produto final um aplicativo.	História e Ensino de História
William Fonseca Freire	História. Universidade Federal do Pará, UFPA	História local e regional amazônicas: narrativas de estudantes, livros didáticos e mídias digitais	O autor propôs a construção de um site, espaço digital, para armazenamento e compartilhamento de fontes, textos paradidáticos, estratégias de aprendizagem (questões de múltipla escolha), galeria fotográfica com as	História e Ensino de História

			atividades pedagógicas com ênfase na história local e regional, desenvolvidas a partir de uma intervenção pedagógica em escolas localizada do município de Nova Timboteua- PA.	
Alex Alvarez Silva	História - Licenciatura. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG	Cultura histórica e jogos digitais: a retórica procedimental de “Sid Meier’s Civilization” sobre a história universal	Objetivou explorar algumas das relações entre a aprendizagem histórica e os jogos digitais, a partir de observações acerca da série de jogos “Sid Meier’s Civilization” (1991), oferecendo uma reflexão sobre possibilidades de abordagem da cultura histórica que se manifesta no mercado contemporâneo de jogos digitais.	História, com pesquisas no campo da historiografia brasileira e experiência de ensino em teoria e história da historiografia
Paulo Henrique Penna de Oliveira	História. Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE.	Games e ensino de História: possibilidades de utilização dos jogos digitais nas aulas de história	Investigou o uso de jogos digitais (games) como recursos didáticos para o ensino de História.	História, Ensino de História, com ênfase em História do Nordeste e uso de games do Ensino de História.
Adilson Nobre do Nascimento	História. Universidade Tiradentes- UNIT.	Google sala de aula no ensino de História: propostas para o ensino híbrido em Poço Verde – SE	Buscou relacionar o Ensino de História com as metodologias Ativas, o Ensino Híbrido, a Sala de Aula Invertida e as Tecnologias de Informação e Comunicação, para verificar as contribuições “Google Sala de Aula” para o processo de ensino	História e Ensino de História

			aprendizagem de História.	
Hernâni Robinson da Luz Oliveira	História. Universidade Regional do Cariri, URCA.	Ensino de História e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação	Analisou como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, podem e devem ser requisitadas pelo professor de história para superar barreiras curriculares e realizar um engajamento dos estudantes com a linguagem digital.	História, Ensino de História e Educação digital.
Daniela Martins de Menezes Moraes	História. Universidade Federal de Pernambuco-UFPE.	Ensinar e Aprender História nas redes sociais online: Possibilidades e Desafios para o Espaço Escolar.	Problematizou a influência das redes sociais online no processo de ensino-aprendizagem da História e discutiu as potencialidades pedagógicas que as redes possuem na aprendizagem da História, ampliando a perspectiva para além de simples instrumento didático.	Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem Métodos e Técnicas de Ensino e Ensino de História.
Ana Paula Tavares Teixeira	Comunicação Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ.	Café História em números: apontamentos sobre o alcance de um projeto de divulgação científica de História	A autora examinou os resultados do portal Café História, projeto de divulgação que completou 11 anos em janeiro de 2019.	História, Estudos Culturais, Comunicação Social, História Social da Cultura, História e Sociologia dos Intelectuais, Estudos de Gênero.

Renato Drummond Tapioca Neto	História. Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC.	Rainhas na internet: a desconstrução de estereótipos e sua abordagem junto ao público do blog "Rainhas Trágicas".	Propôs discutir de que forma as recentes pesquisas na área da História das Mulheres e dos estudos de gênero são abordadas em espaços públicos de divulgação de conhecimento, tais como em sites, redes sociais, revistas e livros, observando como estes ambientes proporcionam a dinamização da produção de conteúdo científico voltado para o grande público, promovendo maior inserção dos leitores em debates voltados para o assunto.	História, Antigo Regime, Inglaterra Tudoriana, Brasil Império, Prostituição no Brasil Oitocentista, História das Mulheres, Gênero e Sexualidade, Literatura Brasileira e José de Alencar.
Diego Knack	História. Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ.	Site História da Ditadura: possibilidades para professores e estudantes de História	O trabalho proposto apresentou as possibilidades de uso dessa ferramenta digital, o site História da Ditadura, que conta com o auxílio das redes sociais, para não apenas realizar divulgação científica, mas também para demonstrar as articulações possíveis entre o conteúdo produzido pelo site e os espaços de ensino na educação básica e nas universidades.	História, patrimônio histórico, educação para os Direitos Humanos, desenvolvimento de séries audiovisuais educativas voltadas para o ensino de História.

Paulo César Gomes	História. Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ.	Site História da Ditadura: possibilidades para professores e estudantes de História	O trabalho proposto apresentou as possibilidades de uso dessa ferramenta digital, o site História da Ditadura, que conta com o auxílio das redes sociais, para não apenas realizar divulgação científica, mas também para demonstrar as articulações possíveis entre o conteúdo produzido pelo site e os espaços de ensino na educação básica e nas universidades.	História, com ênfase em História do Brasil República e História das Relações Internacionais.
Denise Frigo	Arquivologia. Universidade Federal de Santa Maria-UFSM.	História Digital e Fontes Digitais: a abordagem nos Simpósios da Associação Nacional de História (2005-2017)	Buscou identificar, nos simpósios da Associação Nacional de História, comunicações que, de alguma forma, em maior ou menor grau, abordaram a História digital e as fontes digitais.	Gerenciamento de documentos/informações de Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão.
Personas acadêmicas **(Ano 2021)**	**Formação /Instituição**	**Título do Trabalho**	**Abordagem do trabalho no SNH**	**Área de Pesquisa Atual**
Wilfred Ferreira Batista	História. Universidade Estadual do Piauí-UESPI.	Descortinando os fios: Olhares do Professor de História em Tempos de Ensino Remoto.	Buscou compreender como é possível construir jogos gamificados (integração entre jogo e conhecimento de recompensa) e identificar as principais plataformas e ambientes educativos utilizados por professores e alunos para construir um filete de fio chamado de aprendizagem mediada por computadores e	História e Educação.

			Destacar a visibilidade dos recursos digitais e educativos na construção de espaços históricos dimensionados nos livros e recursos pedagógicos para a consolidação do processo ensino-aprendizagem.	
Jailma Nunes Viana de Oliveira	História. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Pedagogia. Universidade Federal do Ceará-UFC.	"O H da Questão": fazer história em contextos digitais.	A pesquisadora discute o impacto das ferramentas digitais no ensino de História e apresenta o Podcast como meio de produção de conhecimento histórico a partir do projeto de iniciação científica (PIBIC-EM) com estudantes da Escola Estadual Jerônimo Rosado, em Mossoró/RN.	História e Educação
Aryana Lima Costa	História. Licenciatura Plena e Bacharelado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN.	"O H da Questão": fazer história em contextos digitais	A pesquisadora discute o impacto das ferramentas digitais no ensino de História e apresenta o Podcast como meio de produção de conhecimento histórico a partir do projeto de iniciação científica (PIBIC-EM) com estudantes da Escola Estadual Jerônimo Rosado, em Mossoró/RN.	História, Ensino de História, Formação de Professores, Currículo, História do ensino de História.
José Willians Simplício da Silva	História. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN.	Trabalho remoto e atividades de ensino mediadas por tecnologias como ferramenta de	O autor apresentou estratégias pedagógicas e ações desenvolvidas no ensino de História, no âmbito do Instituto Federal de Roraima (IFRR), Câmpus Novo Paraíso (CNP), mediadas	História e Educação

		inclusão de estudantes surdos do IFRR/Campus Novo Paraíso.	por novas tecnologias como ferramentas de inclusão para atender, de forma remota, estudantes surdos do ensino básico profissional durante o percurso imposto pela pandemia do novo coronavírus.	
Leandro de Castro Tavares	História. Faculdade Evangélica Cristo Rei, FECR	A tecnologia em uma perspectiva cibercultural no contexto da cultura afro-brasileira em Óbidos	O autor analisa o contexto da cibercultura buscando compreender os usos possíveis das tecnologias digitais no espaço escolar como alternativas didáticas para dinamizar e significar o Ensino sobre a cultura afro-brasileira para a conquista do conhecimento por nossos alunos e alunas.	História e Metodologia na área do Ensino de História.
Marysther Oliveira do Nascimento	História. Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS	Recursos Educacionais abertos no ensino de História: conceitos, interpretações e possibilidades	A pesquisadora buscou identificar e analisar as principais dificuldades dos professores de História em utilizar Recursos Educacionais Abertos- REAs.	História, com ênfase em História do Brasil República, Antropologia e Educação
Claudia Monteiro	História. Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO	Jogos no Ensino de História: Experiências do Projeto Residência Pedagógica de História da Unioeste/PR;	A presente pesquisa é um esforço de sistematizar essa experiência e refletir sobre o papel desempenhado pelas Universidades na área de produção de materiais didáticos para o ensino de História.	Jogos educativos, Mídias digitais, ensino de História e História Pública.

Cristiano Antônio Brugger Rodrigues	História e Pedagogia. Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG.	Cartilha digital sobre a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB)	No trabalho o autor descreve como se deu o desenvolvimento de uma cartilha digital para alunos e professores novatos na Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB).	História e Educação
Rafael de Jesus Souza	História. Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS.	História na web 2.0 – democratização do conhecimento e divulgação científica	O autor buscou analisar algumas experiências de historiadores que buscaram construir projetos de divulgação científica na web, utilizando a rede como um espaço de democratização do conhecimento produzido pelas universidades.	História, Ensino de História, História das instituições escolares e ditadura civil-militar.
Osvaldo Rodrigues Junior.	História. Universidade Federal do Paraná, UFPR.	História Pública Digital e ensino de História: as audiências de conteúdos históricos na plataforma Youtube Edu.	O autor analisou as audiências de conteúdos históricos disponibilizados nos canais Nerdologia e Descomplica no Youtube Edu.	História, Didática da História, História do ensino de História, materiais didáticos de História e tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de História.
Karina Oliveira Brito	História. Universidade de Cuiabá - UNIC.	A cruzada negacionista da Brasil Paralelo: Disputas de narrativas históricas nas mídias digitais	A pesquisadora buscou analisar as novas problemáticas sobre a disputa de narrativas históricas que emergiram a partir da popularização das mídias digitais e sua relação com a guerra cultural.	História e Educação

Marcelo Souza Oliveira	História. Universidade do Estado da Bahia-UNEB	Museu Virtual Catu em Retrato: construção e validação de um produto educacional para o ensino de História	O trabalho teve como objetivo central realizar uma pesquisa documental iconográfica, em especial das fotografias, sobre o Município de Catu-BA, com a finalidade de criar um Museu Virtual que estivesse disponível para a comunidade local.	História, Educação Científica, a Educação Profissional e ao Ensino de História.
Ricardo Sequeira Bechelli	História. Universidade de São Paulo-USP.	Os documentos digitais: um novo desafio ao historiador.	O autor problematiza os usos dos documentos digitais pelos historiadores, buscando analisar as possíveis facilidades na pesquisa, no acesso e no trato das informações digitais.	História, com ênfase em História da América.
Rosemary Alves de Melo	Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual da Paraíba-UEPB	O ensino de História e as bibliotecas virtuais: As remotas coleções de Engenhosidades, Histórias e Memórias	O trabalho discutiu o uso de recursos tecnológicos nas organizações das coleções dispostas ou guardadas pelas bibliotecas digitais, em tempos de atividades educacionais remotas ou híbridas.	Educação
Graça Viviane Pereira Santos Pereira	História. Universidade Católica do Salvador-UCSAL	Digitais e História: a construção de jogos digitais promovendo a	Investigou as possibilidades da construção dos jogos digitais por estudantes da Educação Básica como um caminho a ser	História; Educação e Tecnologia Educacional.

		aprendizagem histórica	percorrido no auxílio a promoção e a progressão do pensamento Histórico.	
Rodrigo Cardoso Soares de Araujo	História. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.	Jogos aplicados ao ensino de história: entre o fazer e o jogar	O autor defende ser possível estabelecer percursos metodológicos tanto para a criação/adaptação de jogos quanto no desenvolvimento de jogos em projetos de trabalho junto com os estudantes para que estes possam aprender história.	História do Brasil, Ensino de História e desenvolvimento de materiais didáticos.
Lucas Victor Silva	História. Universidade Federal de Pernambuco-UFPE.	Fazer aplicativos para as aulas de História: o caso do aplicativo "História com Games"	Objetivou analisar o aplicativo "História com Games" (HCG) produzido no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (UFPE) da rede PROFHISTORIA e destinado a orientação do trabalho escolar do docente de História interessado em usar jogos digitais como recursos didáticos.	História, Ensino de História, Estágio em Prática de Ensino, História Cultural, História do Carnaval, Avaliação e Regulação do ensino superior (SINAES)

Paulo Henrique Penna de Oliveira	História. Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE.	Fazer aplicativos para as aulas de História: o caso do aplicativo "História com Games"	Objetivou analisar o aplicativo "História com Games" (HCG) produzido no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (UFPE) da rede PROFHISTORIA e destinado a orientação do trabalho escolar do docente de História interessado em usar jogos digitais como recursos didáticos.	Ensino de História, com ênfase em História do Nordeste e uso de games do Ensino de História.
Tales Boff Sausen	História. Universidade de Caxias do Sul, UCS	Cotidiano, jogos e ensino de História: Caxias do Sul na década de 1930	O pesquisador apresentou os resultados da sua pesquisa de mestrado que teve por objetivo a produção de um game para o ensino de História a partir de pesquisa histórica sobre a cidade de Caxias do Sul na década de 1930.	História, Ensino de História e games
Luisa Tombini Wittmann	História. Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC Ciências Sociais. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC	Conectadas e plurais: o ensino de história africana e indígena através de oficinas e podcast	Objetivo desta comunicação é apresentar projetos de extensão universitária desenvolvidos no AYA Laboratório de Estudos Pós-coloniais e Decoloniais da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED-UDESC), a saber: oficinas didáticas elaboradas para a educação básica e uma série de podcasts chamada AYACAST.	História, Ensino de História Indígena, História do Brasil Indígena, Missões Jesuíticas, História Laklãnõ-Xokleng, Cinema Indígena

Vera Lúcia Guedes Barbosa	História. Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP.	Ensino de História, Metodologias Ativas e Ensino Híbrido: reflexões preliminares.	A pesquisa teve por objetivo promover uma reflexão crítica sobre as propostas de inovação educacional que vêm sendo difundidas no Brasil por fundações e institutos privados de educação, tais como: a Fundação Lemann e o Instituto Península. E suas implicações no ensino de história.	História
Juliana de Azevedo Pereira	Moda. Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC	A Pesquisa em acervos digitais durante uma pandemia histórica	Teve como objetivo discutir os desafios enfrentados na pesquisa documental sobre as escolas de artes e ofícios no Brasil, a partir de alguns acervos digitais.	Moda e História
Kassia de Araujo Vianna	História Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC	A Pesquisa em acervos digitais durante uma pandemia histórica	Teve como objetivo discutir os desafios enfrentados na pesquisa documental sobre as escolas de artes e ofícios no Brasil, a partir de alguns acervos digitais.	História
Priscila Valverde Silveira	Graduação em Humanidades e História Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB	Abordagens metodológicas para uma historiografia digital	O trabalho teve como objetivo caracterizar as metodologias desenvolvidas e resultados preliminares alcançados nos projetos Pibic/Fapesb “História Digital: acervo e ferramentas digitais para pesquisa e ensino”.	História

Ana Carolina de Oliveira Veloso	Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB.	Abordagens metodológicas para uma historiografia digital	O trabalho teve como objetivo caracterizar as metodologias desenvolvidas e resultados preliminares alcançados nos projetos Pibic/Fapesb “História Digital: acervo e ferramentas digitais para pesquisa e ensino”.	História

Apêndice IV: Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (TCLE)

O (A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado "**Ensino e História: Experiência com *WebQuest's* e a formação do sertão maranhense**", que será realizada na Unidade Regional de Educação de São João dos Patos, em horário a ser negociado de acordo com a disponibilidade de cada participante. Cujo pesquisador responsável é o Professor Dr. Marcelo Cheche Galves.

O estudo se destina a avaliar o uso de recursos metodológicos digitais, em especial a metodologia *WebQuest*, para o ensino, aprendizagem e produção do conhecimento histórico sobre a formação do sertão maranhense. De modo específico, a pesquisa tem como objetivo verificar a percepção dos docentes de História, das escolas jurisdicionadas, da unidade regional de educação de São João dos Patos-MA, quanto a utilização da metodologia *WebQuest* para o ensino-aprendizagem da disciplina de História; além de buscar avaliar as contribuições da referida metodologia, a *WebQuest,* como estratégia didática para compreensão do conceito de sertão, da organização social e formação territorial dos sertões maranhenses; analisar os planos de educação nacional e estadual com ênfase nas políticas públicas para a formação continuada na área de tecnologia e metodologias de ensino para os professores de História e criar um guia didático digital para uso da metodologia de *WebQuest*.

Partido de um despertar, movido por inquietações no âmbito do espaço de trabalho, a escola e questionando-me como melhorar a prática do ensino da disciplina de História em sala de aula, interessa-nos, assim, apresentar essa proposição de pesquisa, que pode promover uma reflexão sobre o novo cenário educacional que se vislumbra e transforma-se a cada dia por meio da inserção na prática docente de metodologias de ensino-aprendizagem que contemplam o uso de linguagens diversificadas, dentre estas a digital, o que possibilita desta forma novas relações com o saber histórico. Além da valorização da função social do conhecimento historiográfico produzido na academia e a possibilidade da ampliação do leque de discussões sobre o uso e incorporação da metodologia *WebQuest* como estratégia metodológica para o ensino da história do Maranhão na rede básica de educação do estado.

Pretende-se, portanto, não corrigir falhas, mas, coletar subsídios que venham a servir nos debates sobre o ensino de História, sobre uso de novas linguagens e suas implicações no ambiente escolar da rede estadual de educação do estado do Maranhão. 29

O procedimento para coleta de dados dar-se-á por meio da observação participante, seguido pela aplicação de questionários para identificar a receptividade e as dificuldades encontradas pelos docentes da Unidade Regional de Educação de São João dos Patos-MA participantes da pesquisa, frente ao uso de metodologias para o ensino e aprendizagem de História, que dar-se-á através da aplicação da metodologia educacional *WebQuest.*

A participação é voluntária. Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou ônus. Os dados referentes à sua pessoa serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 466/2012 do CNS-Conselho Nacional de Saúde, podendo o (a) senhor (a) solicitar informações durante todas as fases da pesquisa, as informações e os dados conseguidos através da sua participação poderão ser divulgados somente entre os profissionais estudiosos do assunto ou em publicações de artigos ou eventos científicos. A participação no estudo não acarretará custos para você, e em caso de eventuais danos decorrentes do estudo será assegurado aos participantes da pesquisa o direito à indenização.

Considera-se ainda alguns riscos durante o estudo, pois a participação na pesquisa pode gerar desconforto, estresse ou levar a um leve cansaço após responder os questionários. Para minimizar esses riscos, será assegurado o (a) senhor (a) um ambiente reservado e tranquilo, e o tempo adequado para preenchimento dos questionários. Caso algumas dessas possibilidades ocorram, os participantes terão garantidas pausas durante o procedimento de coleta de dados, a liberdade de interromper sua participação na pesquisa e não responder os questionários aplicados quando se sentir cansado ou estressado e o pesquisador responsável irá orientá-los a buscar profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Destaca-se que presente pesquisa pode possibilitar aos participantes a ampliação dos conhecimentos sobre métodos e técnicas para o ensino de História, contribuindo assim para o ensino-aprendizagem no ambiente escolar do participante da pesquisa.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Endereço do(a) participante voluntário(a):

Domicílio: (rua, conjunto) .....Bloco: ..... Nº: ....., complemento:.....Bairro: ..... Cidade:.....CEP:.....Telefone: ..... Ponto de referência: .....

Em caso de dúvidas, poderei chamar professor orientador **Dr. Marcelo Cheche Galves** e/ou o estudante **Antonio Guanacuy Almeida Moura**.

Contatos:

Telefones:

E-mail: antonio.guanacuy@ifma.edu.br / marcelochecheppg@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em História – PPGHIST-UEMA

Instituição: Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) | Câmpus de São Luís Endereço: Rua da Estrela, nº 329, Centro Histórico, São Luís/MA CEP: 65010-200

Contato: ppghist@uema.br

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias-MA. Telefone: (99) 3521-3938. Local-Estado, _____ de _____ de _____

_____

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) Participante da pesquisa

Marcelo Cheche Galves

NOME COMPLETO DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL

Antonio Guanacuy Almeida Moura

NOME COMPLETO DO(A) PESQUISADOR(A) PARTICIPANTE

ANEXOS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UEMA - CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE CAXIAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - CESC/UEMA

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ensino e História: Experiência com WebQuest¿s e a formação do sertão maranhense.

Pesquisador: ANTONIO GUANACUY ALMEIDA MOURA
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 55069621.9.0000.5554
Instituição Proponente: UNIVERSIDADEESTADUAL DO MARANHÃO
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.313.570

Apresentação do Projeto:
O projeto de pesquisa cujo título "Ensino e História: Experiência com WebQuests e a formação do sertão maranhense",nº de CAAE 55069621.9.0000.5554, tendo como Pesquisador(a) responsável O professor ANTONIO GUANACUY ALMEIDA MOURA. Trata-se de uma pesquisa de campo, de natureza descritiva exploratória, com os docentes da disciplina de História, das escolas jurisdicionadas, da unidade regional de educação de São João dos Patos-MA.

Os participantes da pesquisa serão professores de História atuantes no referido município.

O instrumento de coleta de dados será um questionário elaborado pelos pesquisadores.

Objetivo da Pesquisa:
Objetivo Primário:
Avaliar o uso de recursos metodológicos digitais, em especial a metodologia WebQuest, para o ensino, aprendizagem e produção do conhecimento histórico sobre a formação do sertão maranhense.

Objetivos Secundários:
• Verificar a percepção dos docentes da disciplina de História, das escolas jurisdicionadas, da unidade regional de educação de São João dos Patos-MA, quanto a utilização da metodologia WebQuest para o ensino-aprendizagem da disciplina de História;

• Avaliar as contribuições da metodologia WebQuest como estratégia didática para compreensão do conceito de sertão, da organização social e formação territorial dos sertões maranhenses;
• Analisar os planos de educação nacional e estadual com ênfase nas políticas públicas para a formação continuada na área de tecnologia e metodologias de ensino para os professores de História;
• Criar uma cartilha interativa, estilo page flip, com propostas de atividades didáticas sobre a formação socioeconômica do sertão maranhense que possam ser aplicadas em formato de WebQuest's.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Considera-se ainda alguns riscos durante o estudo, pois a participação na pesquisa pode gerar desconforto, estresse ou levar a um leve cansaço após responder os questionários. Para minimizar esses riscos, será assegurado o (a) senhor (a) um ambiente reservado e tranquilo, e o tempo adequado para preenchimento dos questionários. Caso algumas dessas possibilidades ocorram, os participantes terão garantidas pausas durante o procedimento de coleta de dados, a liberdade de interromper sua participação na pesquisa e não responder os questionários aplicados quando se sentir cansado ou estressado.

Benefícios: Destaca-se que presente pesquisa pode possibilitar aos participantes a ampliação dos conhecimentos sobre métodos e técnicas para o ensino de História, contribuindo assim para o ensino-aprendizagem no ambiente escolar do participante da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e apresenta interesse público e o(a) pesquisador(a) responsável tem experiências adequadas para a realização do projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação obrigatória: Ofício de Encaminhamento ao CEP, TCLE, Autorização Institucional estão adequados.

Recomendações:

Atualizar as informações básicas do projeto, no qual ainda consta que a pesquisa não oferece riscos para o participantes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está APROVADO e pronto para iniciar a coleta de dados e todas as demais etapas subsequentes

UEMA - CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE CAXIAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - CESC/UEMA

Continuação do Parecer: 5.313.570

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1840189.pdf	10/03/2022 23:54:46		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_modificado_comTCLE.pdf	10/03/2022 23:32:45	ANTONIO GUANACUY ALMEIDA MOURA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_modificado.pdf	10/03/2022 23:30:17	ANTONIO GUANACUY ALMEIDA MOURA	Aceito
Outros	resposta_pendencias.pdf	10/03/2022 23:27:02	ANTONIO GUANACUY ALMEIDA MOURA	Aceito
Folha de Rosto	folha_Rosto.pdf	07/12/2021 02:58:07	ANTONIO GUANACUY ALMEIDA MOURA	Aceito
Outros	Curriculo_Antonio.pdf	08/10/2021 17:08:41	ANTONIO GUANACUY ALMEIDA MOURA	Aceito
Outros	Curriculo_Marcelo.pdf	08/10/2021 17:07:46	ANTONIO GUANACUY ALMEIDA MOURA	Aceito
Outros	DECLARACAOINTERESSE.pdf	08/10/2021 17:01:39	ANTONIO GUANACUY ALMEIDA MOURA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAOPESQUISADORES.pdf	08/10/2021 17:00:11	ANTONIO GUANACUY ALMEIDA MOURA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	08/10/2021 16:58:57	ANTONIO GUANACUY ALMEIDA MOURA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO.pdf	08/10/2021 15:40:53	ANTONIO GUANACUY ALMEIDA MOURA	Aceito
Outros	OFICIO.pdf	08/10/2021 15:06:59	ANTONIO GUANACUY ALMEIDA MOURA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CAXIAS, 25 de Março de 2022

Assinado por:
FRANCIDALMA SOARES SOUSA CARVALHO FILHA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382
Bairro: Centro **CEP:** 65.600-000
UF: MA **Município:** CAXIAS
Telefone: (99)2016-8175 **E-mail:** cepe@cesc.uema.br

REFERÊNCIAS

Documentos

a) Documentos sobre políticas educacionais

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, p. 19257-19257, 1995.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174p.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 161, n. 147, p. 5, 1 ago. 2024. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, e dispõe sobre a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. **Diário Oficial da União***: seção 1*, Brasília, DF, ano 154, n. 33, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017.

MARANHÃO. **Documento curricular do território maranhense para educação infantil e o ensino fundamental**. Editora- FGV. 1ª edição – 2019

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 506, de 30 de março de 2020.** Regulamenta, no âmbito da Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão, a realização de atividades curriculares não presenciais, durante o período de suspensão das aulas presenciais, em decorrência da pandemia da COVID-19. Disponível em: < https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Portaria-n%C2%BA-506-2020-Regulamenta-Resolu%C3%A7%C3%A3o-CEE-n%C2%BA-94-2020.pdf > . Acesso em: 10 nov. 2024.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/MA nº 94, de 26 de março de 2020.** Fixa orientações para o desenvolvimento das atividades curriculares e a reorganização dos calendários escolares, excepcionalmente, enquanto permanecerem as medidas de enfrentamento à pandemia da COVID-19. Disponível em: < https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/RESOLU%C3%87%C3%83O-CEE-MA-94_2020.pdf >. Acesso em: 10 nov. 2024.

MARANHÃO. **Documento curricular do território maranhense: Ensino médio.** Secretária de Estado da Educação. - São Luís, 2022.

MARANHÃO. **Caderno de orientações curriculares para o ensino médio da rede estadual do Maranhão**. Secretaria de Estado da Educação. — São Luís, 2022.

b) Entrevistas

Código do participante	Data(s) da entrevista
P1	março de 2023
P2	junho e setembro de 2023
P3	março, maio e junho de 2023
P4	setembro de 2023
P5	abril, junho e setembro de 2023
P6	abril e setembro de 2023
P7	março e setembro de 2023
P8	abril e setembro de 2023
P9	setembro de 2023
P10	março de 2023

Bibliografia

ABAR, C. A. A. P.; BARBOSA, L. M. **WebQuest: um desafio para o professor.** São Paulo: Avercamp, 2008.

ABRANCHES, Dunshee de. **A esfinge do Grajaú**. Rio de Janeiro: Editora do Jornal do Brasil, 1959.

ABRANCHES, Dunshee de. **A esfinge do Grajaú**. 2ª ed. São Luís: ALUMAR, 1993.

ABUD, Kátia Maria. **Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades**. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (orgs.). Ensino de história e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco editorial, 2017.

ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**, n. 42, p. 163-171, 2011.

ABUD, Katia Maria. "A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico em sala de aula". In: MONTEIRO, Ana Maria et (orgs.). al. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ**, p. 107-118, 2007.

ABUD, Katia Maria. Propostas para o ensino de História: a construção de um saber escolar. **Fronteiras: Revista de História**, v. 18, n. 31, p. 296-304, 2016.

ALMEIDA, Anita Correia Lima de; GRINBERG, Keila. As WebQuests e o ensino de História. GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo de Souza, ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro:** Editora FGV, p. 201-212, 2009.

ALMEIDA, Fábio Chang de. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. **Aedos**, v. 3, n.8, 2011, p. 9-30.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo.** In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 2010, Belo Horizonte. Anais do XV ENDIPE, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010, s/ p.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Web Currículo: Integração de mídias nas escolas com base na investigação com estudo de fatos científicos para o fazer científico. **Currículos–teorias e práticas. Rio de Janeiro, LTC**, p. 121-136, 2012.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos. Integração das Tecnologias na Educação. Secretaria de Educação a Distância: MEC. **SEED**, 2005.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel. **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

AMADO, Janaína. Região, sertão, nação. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 145–151, 1995. Disponível em: < https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1990/1129 >. Acesso em: 15 nov. 2023.

AMADO, João. **Manual de investigação Qualitativa em Educação 2ª edição**. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2014.

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 32, n. 64, p. 187-210, 2012. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/rbh/a/LRMGRGLB75LdJj7gyg9cZyq/?format=pdf > . Acesso em: 05. Jul.2024.

AREA MOREIRA, M. **Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología**. Web de Tecnología Educativa. Universidad La Laguna, 2010. Disponivél em: > https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1K3790S11-6Y1FXR-TVJ/medios%20de%20ense%C3%B1anza_area.pdf > Acesso em: 05/03/2025.

ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. **De Caboclos a bem-te-vis: formação do campesinato numa sociedade escravista**: Maranhão, 1800-1850. - São Paulo: Annablume, 2015.
BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. – São Paulo: Edições 70, 2016.

BARATO, Jarbas Novelino. **A Alma da Webquest: a construção**. São Paulo: 2004. Disponível em:< http://clickeaprenda.uol.com.br/sg/uploads/UserFiles/File/A_alma_da_Webquest.pdf > acesso em 05/03/2023

BARROS, D'Assunção José. O projeto de pesquisa em história: da escolha do tema ao quadro teórico. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BARROS, D'Assunção José. **História Digital: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições, v. 70, p. 225, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições v. 70, 2016.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente In: MORAN, José Manuel. MASSETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida**. Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas/SP: Papirus, 2000. p. 67-132.

BITENCOURT, João Batista; GALVES, Marcelo Cheche (Orgs.). **Historiografia maranhense: dez ensaios sobre historiadores e seus tempos**. São Luís: Café & Lápis; Editora UEMA, 2014. 240 p.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. **Um Estudo com Autores de WebQuests em Língua Portuguesa**: avaliação do processo de concepção, utilização e resultados obtidos. 2008. Disponível em:< http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2008/pdf/estudo_com_autores.pdf> acesso em 10/04/2018

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; SANTOS, Camila Gonçalves. Revisão Sistemática da Literatura de Dissertações Sobre a Metodologia WebQuest. **Revista Educa Online, Rio de Janeiro**, v. 8, 2014.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **Metodologias ativas e tecnologias digitais: propostas pedagógicas para o ensino da matemática**. **Boletim Online de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 10, n. 19, p. 144-160, fev. 2022. Disponível em:< https://periodicos.udesc.br/index.php/boem/article/view/21701 > Acesso em 10/12/2024.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. **Indicadores de qualidade para a avaliação de WebQuest**: algumas recomendações. 2011. Disponível em: < https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14834/1/47_JoaoBatista1.pdf > Acesso em: 10/12/2024.

BOVO, Marcos Clair. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógicas. Urutágua: **Revista Acadêmica Multidisciplinar**. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, n. 7, p. 1-11, Ago. /Nov. 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora Ltda, 1994.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf > Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: Disponível em: < http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf >. Acesso em: 26 jul. 2021.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2002.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Caminhos do gado:** conquista e ocupação do Sul do Maranhão**.** São Luís: Sioge, 1992.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2019a). **Documento de Área** – Área 46 Ensino. Brasília, DF: CAPES.

CARVALHO, Carlota. **O Sertão:** subsídios para a história e a geografia do Brasil. Imperatriz: Ética, 2000.

CARVALHO, Ana Amélia A. (org.). **Metodologias ativas e tecnologias educacionais digitais**. São Luís: Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), 2022.

CARVALHO, Carlota. **O sertão: subsídios para a história e a geografia do Brasil**. Teresina: Editora UFPI, 2011. 451 p.

CARVALHO, João Renôr Ferreira de**.** Pastos Bons na mira do rei Dom José I. In: COELHO, Celso Barros (coord.). **Memórias de Pastos Bons**. Imperatriz, MA, 2005.

CAIMI, Flávia Eloisa. Geração homo Zappiens na Escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: **usos do passado, memória e mídia** / Org. Marcelo Magalhães... [et al.]. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. 280p.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?. **Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação,** v. 3, n. 4, 2016.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula digital: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, on-line e híbrido**. Porto Alegre: Penso Editora, 2021.
CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo. Paz e Terra. 1999.

CERRI, Luis Fernando. Código disciplinar. In: MORAES, Marieta; OLIVEIRA, Margarida Dias de (Coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 44-45.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; *revisão técnica [de] Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática**. 2. ed. Coimbra: Edições Almedina, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE ARQUIVOS. **Diretrizes gerais para a construção de Websites de instituições arquivísticas.** 2000. Disponível em: < https://www.gov.br/conarq/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/Diretrizes_Construcao_websites.pdf>. Acesso em: 30 de jul. 2022.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. (2021). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC Educação 2020 (Edição COVID-19 – Metodologia adaptada). Disponível em: < https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200326/tic_educacao_2020_livro_eletronico.pdf> Acesso em 15 Mar. 2023.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC Educação 2021: edição COVID-19: metodologia adaptada. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. E-book. Disponível em< https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121124124/tic_educacao_2021_livro_eletronico.pdf >. Acesso em: 10 Maio. 2023.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. (2022b). **Fronteiras da inclusão digital: dinâmicas sociais e políticas públicas de acesso à Internet em pequenos municípios brasileiros**. Disponível em< https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/11/20220926165821/estudo_fronteiras_da_inclusao_digital_2022.pdf > . Acesso em: 10 Set. 2023.

COSTA, Fernando Albuquerque; CARVALHO, Ana Amélia Amorim. WebQuests: oportunidades para alunos e professores. In: CARVALHO, Ana Amélia A. (org.). **Actas do Encontro sobre WebQuest**. Braga: CIEd, 2006. p.8-25

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Currículo, História e Tecnologia: que articulação na formação inicial de professores?** Rio de Janeiro, 2015. 145 f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

COSTA, Marcella Albaine Farias da**. Ensino de História, novas tecnologias e o mundo virtual: o conhecimento histórico escolar na contemporaneidade brasileira (2005-2012)**. 2012. 45 f. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de história e historiografia escolar digital**. Curitiba: CRV, 2021. 212p.

COSTA, F. A.; VISEU, S. Formação-acção-reflexão: um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. In: COSTA, F.; PERALTA, H.; VISEU, S. (org.). **As TIC na educação em Portugal: concepções e práticas**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 238-259.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013.662p.

CRUZ, S.; MARTINS, H. (2021). **Encurtar @ Distância: estratégias para criar ambientes educativos inovadores em tempos incertos**. In Junior, Furtado & Percegueiro (Orgs.). Leitura e escrita no mundo digital: desafios e oportunidades para alunos e professores. São Luís, EDUFMA. Brasil.

CHARTIER, R. A história na era digital. **A história ou a leitura do tempo** [tradução de Cristina Antunes]. -- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 59-63

CHARTIER, R. **Do códex à tela: as trajetórias do escrito**. In: CHARTIER, R. A ordem dos livros*:* leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília, DF: UnB, 1994. p. 95-111.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros: passado, presente e futuro**. Editora Companhia das Letras, 2009.

DA SILVA GONÇALVES, Andressa; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Ensino De História E BNCC: Estado Do Conhecimento Sobre a Literatura (2015-2020). **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 22, p. 183-200, 2022.

DA COSTA, Marcella Albaine Farias; LE RAVALLEC, Carmen Teresa Gabriel. Sentidos de" digital" em disputa no currículo de história: que implicações para o ensino desta disciplina?. **Revista Tempo e Argumento**, v. 6, n. 12, p. 165-185, 2014.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra. O neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais. **Revista Plurais-Virtual (e-ISSN 2238-3751)**, v. 10, n. 3, p. 350-366, 2020.

DEZEMONE, Marcus. Diretrizes Curriculares. In: MORAES, Marieta; OLIVEIRA, Margarida Dias de (Coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 91-97.

DE OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva. História e internet: conexões possíveis. **Revista Tempo e Argumento**, v. 6, n. 12, p. 23-53, 2014. Disponível em: < http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/issue/current/showToc > Acesso em 05 abr. 2023.

DE CARVALHO, Bruno Leal Pastor. Faça aqui o seu login: os historiadores, os computadores e as redes sociais online. **Revista História Hoje**, v. 3, n. 5, p. 165-188, 2014.

DE ALMEIDA, Juniele Rabêlo; DE OLIVEIRA ROVAI, Marta Gouveia. **Introdução à história pública**. Letra e Voz, 2011.

DE ALMEIDA, Maria Elizabeth B.; DA SILVA, Maria da Graça Moreira. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, v. 7, n. 1, 2011. p. 1-19. Disponível em: < https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5676/4002 > Acesso em 05 abr. 2023.

DE ALMEIDA, Fábio Chang. Internet, fontes digitais e pesquisa histórica. In: **BARROS, José D' Assunção** (org.). **História digital: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. p. 101-120.

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. **From Game Design Elements to Gamefulness: Defining 'Gamification'.** In: International Academic Mindtrek Conference: Envisioning Future Media Environments, 15th, 2011, Tampere, Finlândia. Proceedings […]. New York, NY: Association for Computing Machinery, 2011. p. 9-15. DOI: https:// doi.org/10.1145/2181037.2181040. Acesso em: 20 set. 2024.

DIAS, M. (1994). **O inquérito por questionário: Problemas teóricos e metodológicos gerais**. Disponível em: < https ://repositório -aberto. up .pt /bitstream /10216 /104265 /2 /193141 .pdf > Acesso em: 10 de maio 2024.

DOS SANTOS FERREIRA, Fabrício. A Macropolítica Educacional Escola Digna Como Instrumento De Combate Às Desigualdades Sociais. **Pesquisa Em Foco**, São Luís, vol. 27, n. 1, p. 80-95. Jan./Jun. 2022.

DODGE, Bernie. (2002) **Taskonomy WebQuest: Uma Taxonomia de Tarefas**. Disponível em:< https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=http://webquest.org/sdsu/taskonomy.html&prev=search > acesso em 05/10/2017.

DODGE, Bernie. FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest. **Learning and leading with technology**, v. 28, n. 8, p. 6-9, 2001.

DODGE, Bernie. WebQuest: uma técnica para aprendizagem na rede internet. Tradução de Jarbas Novelino Barato. Extraído de: **WebQuests: A Technique for Internet-Based Learning. The Distance Educator**, v. 1, n. 2, 1995. Disponível em:

https://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo_webquest_original_1996_ptbr.pdf . Acesso em: 10 nov. 2020.

DODGE, Bernie. (1995). **Webquest: uma técnica para aprendizagem na rede internet**. Disponível em: < https://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo_webquest_original_1996_ptbr.pdf >**.** Acesso em 05/10/2017.

DODGE, Bernie. A draft rubric for evaluating WebQuests. **Retrieved December**, v. 14, p. 2000, 1998.

DODGE, Bernie. **Some thoughts about WebQuests**. San Diego State University. Disponível em: < https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/WebQuests.p > Acesso em: 10 abr. 2024.

DO NASCIMENTO, Éder Dias; HAHN, Fábio André. A metodologia WebQuest no ensino de História: uma experiência com estudantes da educação básica. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 18, p. 233-257, 2020.

FARAUM, David Pereira; CIRINO, Marcelo Maia. Webquest x WebExercises: Uma Análise das Produções de Estagiários do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Química Utilizando a Taxonomia Digital de Bloom. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 26, p. e20008, 2020.

FERRO, Marc**. Falsificações da História**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1994.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História:** reflexão e ensino**.** Rio de Janeiro: Editora FGV. 2013.

FIGUEIREDO, Luciano R. História e informática: uso do computador. In: **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**/ Ciro Flamarion Cardoso, Ronaldo Vainfas (org.). Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. – 13ª ed. rev. e ampl. - Campinas, SP: Papirus, 2012. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

FONSECA, Selva Guimarães. A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de História na educação básica. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo Souza (org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 149-164.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à pratica educativa.** 49.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Rony. **Produtos educacionais na área de ensino da CAPES: o que há além da forma? Educação Profissional e Tecnológica em Revista**. Brasília, v. 5, n. 2, p. 1-16. 2021.

FREITAS, Rony; ALTOÉ, Renan. O protagonismo dos Produtos/Processos Educacionais em dissertações de Mestrados Profissionais da Área de Ensino. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 7, n. 1, p. 68-93, 2023. Disponível em: > https://moodle.passofundo.ifsul.edu.br/pluginfile.php/117544/mod_resource/content/1/Produtos%202.pdf > Acesso em 05/02/2025.

FRIGO, Denise. **Usos das fontes digitais: uma análise de teses e dissertações de programas de pós-graduação em História no Rio Grande do Sul (2015-2017).** 2022. 239 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Santa Maria, RS, 2022.

FRIGO, Denise. O digital e as transformações na metodologia: apontamentos de uma pesquisa em História. In: Encontro Nacional Perspectivas Do Ensino De História, 11., 2020, [online]. **Histórias, memórias e projetos para o ensino de História no Brasil**. 2020. p. 1–10. Disponível em: < https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epeh2020/1606136235_ARQUIVO_f1b504a27ba2f146f8e681db7ddc19b8.pdf > Acesso em: 10 de nov. 2023

GALVES, Marcelo Cheche. **Ao público sincero e imparcial: imprensa e independência do Maranhão (1821–1826)**. 2010. 356 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Niterói, 2010.

GALVES, M. C**.** O Maranhão nas primeiras décadas do Oitocentos: condições para a eclosão da Balaiada. **Almanack, n. 15,** p. 356–359, jan. 2017. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/alm/a/DrZLmCfFwHS6myK3cPxq56c/?lang=pt >. Acesso em 05/08/2022.

GALVES, Marcelo Cheche; DE ARAÚJO, Roni Cesar Andrade. E depois da Independência?: Os “portugueses” do Maranhão no Império do Brasil. **Revista Ágora**, v. 33, n. 1, 2022.
GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOVANNI, Adaiane. **As tecnologias no ambiente escolar: estudo sobre o desempenho dos alunos do 3º ano do ensino médio com a metodologia WEBQUEST**. Dissertação de mestrado Campo Mourão, 2016.

GOMES, Márcio Henrique Baima. **A história do Maranhão no currículo do ensino médio (1996–2016)**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em História, Ensino e Narrativas) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2017.

GRAÇA, Vânia Gabriela Dias. **Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1. º e 2. º ciclos do ensino básico**. 2023. Tese de Doutorado. Universidade do Minho (Portugal).

GRINBERG, K., & ALMEIDA, A. (2017). Detetives do passado no mundo do futuro: divulgação científica, ensino de História e internet. **Revista História Hoje**, *1*(1), 315–326.

GINZBURG, Carlo. **História na Era Google** (vídeo – Fronteiras do Pensamento). Porto Alegre, 2010. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wSSHNqAbd7E Acesso em: 08 abril. 2022.

GOMES, Márcio Henrique Baima. **A história do Maranhão no currículo do ensino médio (1996 – 2016)**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em História, Ensino e Narrativas) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2017.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 35, maio/ago. 2007, p. 241-252. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?format=pdf&lang=pt > Acesso em 10 abr. 2023.

GOODSON, Ivor.. **O currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo**. Portugal: Porto Editora, 2001.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 15ª edição atualizada e ampliada- Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. – (Coleção Ciências Sociais da Educação).

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados.** 13 ed. rev. e ampl. Campinas/SP: Papirus, 2012 (Coleção Magistério: Formação do Trabalho Pedagógico).

GUIMARÃES, Selva; SILVA, Marcos. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. Papirus Editora, 2007.p.112

GUSMÃO, Terezinha Maria Bogéa. **Formação continuada dos professores de história do ensino fundamental em Arari-MA**. – São Luís, 2021. 125 f.. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2021.

HAHN, Fábio André. **É possível aprender história com a metodologia webquest?** 2º Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História 2016. Disponível em < http://simpohis2016.blogspot.com/p/fabio-andre-hahn.html > acesso 10/08/2017.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuições à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006.

JORDÃO, Teresa Cristina. A Formação o do professor para a educação em um mundo digital. In: Tecnologias digitais na educação. Ano XIX boletim 19 - Novembro-Dezembro/2009.
JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001.

JUNIOR, J. B. B. (2019). Sala de aula invertida: recomendações e tecnologias digitais para sua implementação na educação. **RENOTE**, *17*(2), 11-21.

JUNIOR, João Batista Bottentuit. **Concepção, avaliação e dinamização de um portal educacional de WebQuests em língua portuguesa**. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, Portugal, 2010.

JUNIOR, João Batista Bottentuit. Metodologias ativas e tecnologias digitais: propostas pedagógicas para o ensino da matemática. **Revista BOEM**, v. 10, n. 19, p. 144-160, 2022.

KRANZBERG, Melvin. "Technology and History: 'Kranzberg's Laws.'" ***Technology and Culture***, vol. 27, no. 3, 1986, pp. 544–60, https://doi.org/10.2307/3105385. Disponível em:< https://www.jstor.org/stable/3105385> Acesso em: 15 Abril de 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de Metodologia**. -8 ed.- São Paulo: Atlas, 2017.

LEAL, Antonio Henriques. Pantheon Maranhense. **Ensaios biográficos dos Maranhenses ilustres já falecidos**. São Luís, 1873; Rio de Janeiro: Alhambra, 1987.

LEMOS, André. **Cibercultura: Tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 5ª.ed.- Porto Alegre: Sulina, 2010.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do *ciberespaço*. 9 ed. São Paulo. Loyola. 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** [Tradução de Carlos Irineu da Costa]. São Paulo. Ed. 34. 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** [Tradução de Carlos Irineu da Costa]. 3 ed. São Paulo. Editora 34, 2010.

LEITE, Carlinda. Currículo, didática e formação de professores: algumas ideias conclusivas. In: OLIVEIRA, Maria Rita N.S.; PACHECO, José Augusto. **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2013, pp. 193-206.

LIMA, Aline C. da Silva; AZEVEDO,Crislane Barbosa de. A interdisciplinaridade no Brasil e o ensino de história: um diálogo possível. **RevistaEducação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 2, n. 3,p. 128-150, jul./dez. 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. [S. l.]: E.P.U., 2022. e-book Kindle.

LUCCHESI, Anita; MAYNARD, Dilton Cândido Santos. Novas Tecnologias. In: MORAES, Marieta; OLIVEIRA, Margarida Dias de (Coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 179-184.

LUCCHESI, Anita**. Digital history e Storiografia digitale: estudo comparado sobre a escrita da história no tempo presente (2001-2011)**. Rio de Janeiro. 188 f. Dissertação (Mestrado em História Comparada) –Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de, 2014.

LUCCHESI, Anita. Conversas na antessala da Academia: o presente, a oralidade e a história pública digital. **História Oral**, v. 17, n. 1, p. 39-69, 2014.

LUCCHESI, Anita. Entre a **Storiografia Digitale e a Digital History: um olhar comparat**ivo. 2012. Disponível em:< https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/31139/1/Entre_a_Storiografia_Digitale_e_a_Digita.pdf> Acesso em: 07 Abril de 2022.

MALANCHEN, Júlia; SANTOS, Silvia A. dos. Políticas e Reformas Curriculares no Brasil: Perspectiva de Currículo a Partir da Pedagogia Histórico-Crítica versus a Base Nacional Curricular Comum e a Pedagogia das Competências. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. 1-20, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed., 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

MARQUES, Célio Gonçalo. Direitos de autor. In: CARVALHO, Ana Amélia A. (org.). **Metodologias ativas e tecnologias educacionais digitais**. São Luís: Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), 2022. p. 64-75.

MARCH, Tom. **Why Webquests?** an introduction. 1998. Disponível em: > http://tommarch.com/writings/why-webquests/ >. Acesso em 05/10/2017.

MARZANO, R. J. (1992). **A different kind of classroom: Teaching with dimension with dimensions of learning**. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos. **Escritos sobre história e internet**. Rio de Janeiro: Luminária academia, 2011.

MENDES, Raíssa Caroline Macau**. O Ensino de História do Maranhão na educação básica: a abordagem da Oligarquia Sarneísta em sala de aula na escola municipal "UEB Luís Viana"**. 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020.

MOURA, Antônio Guanacuy Almeida. **A Webquest's: possibilidades no ensino e aprendizagem de história**. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Tocantins- Campus Universitário de Araguaína- curso de Pós-Graduação (mestrado) Profissional em Ensino de História, 2018.

MOURA, Antônio Guanacuy Almeida. Imprensa, pesquisa e ensino de História: impressos digitalizados da hemeroteca digital para estudar a Balaiada na sala de aula. **Veredas da História**, [online], v. 15, n. 1, p. 124-152, jun. 2022.

MOURA, Antonio Guanacuy Almeida; VAS, Braz Batista. Webquest's e ensino: uma experiência tocantinense para aprendizagem de História. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 17, p. 234-257, 2020.

MOURA, Adelina Maria Carreiro. **Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em mobile learning. Estudos de caso em contexto educativo**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade do Minho (Portugal).

MONINA, Giancarlo. Storia digitale: il dibattito storiografico in Italia. **Memoria e Ricerca**, n.43, p.185-202, magg./ag. 2013. Disponível em:< https://www.francoangeli.it/riviste/Scheda_rivista.aspx?IDArticolo=49365> . Acesso em: 15 Abril de 2022.

MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 3, p. 19-42, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria et. al. **Ensino de história**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

MOREIRA, Carla Luisa Santos. A **Webquest na aprendizagem da História e da Geografia.** 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de História e Geografia), Universidade do Minho, Portugal. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/57048 > Acesso em: 05/10/2017.

MOREIRA, A. S.; SILVA, E. P. da; SOUZA, W. S.; ECHEVERRÍA, A. R. **O Esvaziamento Das Diretrizes Curriculares Nacionais Na Base Nacional Comum Curricular**. SciELO Preprints, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.5628. Disponível em: < https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5628 >. Acesso em: 9 maio. 2024.

MALERBA, Jurandir. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História?': uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre *Public History.* **História da Historiografia,** n. 15, agosto de 2014, p. 27-50.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital1. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 37, p. 135-154, 2017.

MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem Inovadores Com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas In: MORAN, José Manuel; MASSETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas-SP: Papirus. 2000.p. 11-65.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: [A. do livro] Lilian BACICH, Adolfo Tanzi NETO e Fernando de Mello TREVISANI. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015. p. 28-45.

MORAES, Maria Cândida. Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 1, n. 1, p. 19-44, 1997.

NEVES, Erivaldo Fagundes. Sertão como recorte espacial e como imaginário cultural. **Politeia-História e Sociedade**, v. 3, n. 1, 2003.

NOIRET, Serge et al. História Pública Digital │ Digital Public History. **Liinc em revista**, v. 11, n. 1, 2015. Disponível em:< http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3634/3098> Acesso em: 15 Abril de 2022.

NOIRET, Serge. **Prefazione: homo digitalis**. Unicopli, 2019. Disponível em: https://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/65265/prefazione-dh-deborah-paci-def_PP.pdf?sequence=2 Acesso em: 05 fev. 2023.

OHARA, João Rodolfo Munhoz. **Virtudes epistêmicas na historiografia brasileira (1980-1990)**. Tese de Doutorado. UNESP: Assis – SP, 2017.

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática educativa: dos planos e discursos à sala de aula**. Campinas, SP: Papirus Editora, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

OLIVEIRA, Mayjara Rêgo Costa Garcia. **Nas trilhas de uma "Dona": Joana da Rocha Santos e a cultura política nos sertões maranhenses**. 2019.168 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

PAIM, Elison Antonio. Do formar ao fazer-professor. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo Souza (org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 157-171.

PACHÊCO FILHO, Alan Kardec Gomes. Varando mundos: sociedade e navegação no vale do rio Grajaú. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal Fluminense, 2011.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. Os diferentes currículos para o ensino de história operados no sistema educacional. In: MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa (Coord.). **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História: Pesquisa em Ensino de História, desafios de um campo de conhecimento**. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Educação; ABEH, 2018.

PAGÁN, J. B. Función didáctica de los materiales curriculares. Pixel Bit. **Revista de Medios y Educación,** v. 5, p. 29-46, 1995. Disponível em: < https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61077/37091 > Acesso em: 05/03/2025

PALFREY, John; GASSER, Urs. Nascidos na era digital. **Porto Alegre: Artmed**, 2011.

PROENÇA, Maria Cândida. **Didática da História**. Lisboa: Universidade Nova Lisboa, 1992.p. 126.

RAMOS, Samara de Almeida. **"Pelas trilhas do sertão maranhense"**. – São Luís, 2020. 48 f. Produto educacional da dissertação História Local e ensino: o sertão do Maranhão nos anos finais do ensino fundamental.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na *internet***. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2014. (Coleção *Cibercultura*).

RIBEIRO, Francisco de Paula. **Memórias dos sertões maranhenses.** Reunidas aos cuidados de Manoel de Jesus Barros Martins. São Paulo: Editora Siciliano, 2002.

RIBEIRO, Francisco de Paula. m.1823. Mappa geographico da capitania do Maranham: que pode servir de memória sobre a população, cultura, e couzas mais notáveis da mesma capitania. Disponível em: <https://acervo.bn.gov.br/sophia_web/Resultado/Listar?guid=1684417882122 >. Acesso em: 10/05/2022.

RIBEIRO, Francisco de Paula. Descripção do territorio dos Pastos Bons, nos sertões do Maranhão; propriedades dos seus terrenos, suas producções, carater dos seus habitantes colonos, e estado actual dos seus estabelecimentos. **Revista Trimensal de História e Geographia ou Jornal do Instituto Historico e Geographico Brasileiro**, Rio de Janeiro, tomo XII, 1º trim., p. 41–86, 1849.

ROCHA, Ubiratan. Escola, história e tecnologias digitais. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013. **Anais eletrônicos**. Natal: EDUFRN, 2013.

ROCHA, L. R. **A concepção de pesquisa no cotidiano escolar**: possibilidades de utilização da metodologia WebQuest na educação pela pesquisa. 214 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: < file:///C:/Users/guana/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20ProfHist%C3%B3ria_Marcela%20Soares%20(2).pdf > Acesso em: 10 de out. 2024.

RODRIGUES, Icles. Usos pedagógicos para YouTube e podcasts. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos combates pela História: desafios – ensino**. São Paulo: Contexto, 2021. p. 256.

SANTOS, Raquel La Corte dos. O uso da tecnologia/metodologia WebQuest em práticas pedagógicas no contexto de uma Licenciatura em Letras/Espanhol. **Caracol**, n. 13, p. 56-77, 2017.

SANTOS, Wagner Geminiano dos. **A invenção da historiografia brasileira profissional, acadêmica: geografia e memória disciplinar, disputas político-institucionais e debates epistemológicos acerca do saber histórico no Brasil (1980-2012)**. 2018. 437 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em História, Recife, 2018.

SANTOS, Edméa; SANTOS, Rosemary dos; WEBER, Aline. Caiu na rede é peixe: o currículo no contexto das redes sociais. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n. 8, jul./dez. 2012, p. 56-75. Disponível em: https://core.ac.uk/reader/229392670 Acesso em: 10 abr. 2023.

SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos. **A Balaiada no Sertão: a pluralidade de uma revolta.** São Luís: Editora da UEMA, 2010. 204p.

SÁNCHEZ, Jaime. Integración curricular de las TICs: conceptos e ideas. **Santiago: Universidad de Chile**, v. 1, p. 1-6, 2002. Disponível em: https://maaz.ihmc.us/rid=1L0GPBFN4-KCXT8C 12Q3/Integraci%C3%B3n%20de%20las%20TICS.pdf Acesso em 10 abr. 2023.

SANTOS, Raimundo Lima dos. **A construção da imagem sertaneja maranhense a partir das leituras de Francisco de Paula Ribeiro**. 2014. 251 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2014.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa**. Editora Companhia das Letras, 2001.

SILVA, Danilo Alves da. **Letramento Histórico-Digital: ensino de História e tecnologias digitais**. - Natal, 2018. 103f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Natal, RN, 2018.

SILVA, Marco Antônio; PORTO, Amélia. **Nas trilhas do ensino de história**. Belo Horizonte: Rona, 2012.

SILVA, Marco et al. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 4ª ed. 1 reimpr. 2007.220 p.

SILVA, Renata Augusta dos Santos. A quem cabe formar o(a) professor de história?: os caminhos e debates em torno da construção de um *ethos* de formação. – Rio de Janeiro: FGV, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. ***Currículo: teoria e história*.** 15. ed. atual. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. p. [indicar a página inicial–final da apresentação]. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?lang=pt Acesso em: 10 abr. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009. (Repensando o Ensino).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2009, p.57.

STENHOUSE, L. Case study methods. In: KEEVES, J. P. (ed.). **Educational research, methodology, and measurement: an international handbook**. Oxford: Pergamon Press, 1994. p. 49–53.

TAVARES, Célia Cristina da Silva. **História e Informática**. In: CARDOSO, Ciro F; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). Novos domínios da história. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p. 301-317.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a autonomia da escola. In: **Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação**

e Pesquisa em Educação (ANPED), 23. Caxambu: Anped, 2000. p.1-18. Disponível em: < https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_05_02.pdf >. Acesso em: 10 Set. 2023.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista brasileira de educação**, v. 13, p. 545-554, 2008.

TRINDADE, Sara Marisa da Graça Dias do Carmo. **O passado na ponta dos dedos: o mobile learning no ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**. 2014. Tese de Doutorado.

TRINDADE, Sara Marisa da Graça Dias do Carmo. Ensino de História e Humanidades Digitais. **perspectiva e possibilidades potencializadoras para a aprendizagem histórica/Entrevistado por Arnaldo Junior, Osvaldo Junior e Wilian Bonete. Revista História Hoje**, v. 11, n. 23, p. 302-313, 2022. Disponível em: < https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/961/474 > Acesso em 10/02/2025.

VALENTE, J. A. (2014). Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em revista**, 79-97.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias e educação: legado das experiências da pandemia COVID-19 para o futuro da escola. In: **Panorama Setorial da Internet**, n. 2, ano 14, jun. 2022. p. 1-11.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZAHAVI, Gerald. "**Ensinando história pública no século XXI**". In: ALMEIDA, J. R. e ROVAI, M. G. O. (orgs.) Introdução à história pública. São Paulo, Editora Letra e Voz. 2011. pp.53-62