

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
CURSO DE HISTÓRIA

WALESKA CRISTINA NASCIMENTO RIBEIRO

**LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR - OBSTÁCULOS E
POSSIBILIDADES:** um estudo de caso sobre os professores do curso de História da
UEMA

São Luís

2025

WALESKA CRISTINA NASCIMENTO RIBEIRO

**LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR - OBSTÁCULOS E
POSSIBILIDADES:** um estudo de caso sobre os professores do curso de História da
UEMA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de História da
Universidade Estadual do Maranhão para
grau de licenciatura em História.

Orientador(a): Dr^a Helidacy Maria Muniz
Corrêa.

Coorientador(a): Janice Machado Neves.

São Luís

2025

Ribeiro, Waleska Cristina Nascimento.

Letramento digital no ensino superior - obstáculos e possibilidades : um estudo de caso sobre os professores do curso de História da UEMA / Waleska Cristina Nascimento Ribeiro. – São Luís, 2025.

74f. : il.

Monografia (Graduação) – Curso de História. Universidade Estadual do Maranhão, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Helidacy Maria Muniz Corrêa.

Co-orientadora: Profa. Me. Janice Machado Neves.

1. Letramento digital. 2. Ensino de história. 3. Políticas educacionais. 4. Tecnologias digitais. I. Título.

CDU 378:004

WALESKA CRISTINA NASCIMENTO RIBEIRO

**LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO SUPERIOR - OBSTÁCULOS E
POSSIBILIDADES: um estudo de caso sobre os professores do curso de História da
UEMA**

Monografia apresentada junto ao curso de
História da Universidade Estadual do
Maranhão – UEMA, para obtenção de grau
de Licenciatura em História.

Aprovado em: 09 / 07 / 2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **HELIDACY MARIA MUNIZ CORREA**
Data: 23/07/2025 17:30:14-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Helidacy Muniz Corrêa (Orientadora)

Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 **OSMARINA DUARTE SANTOS COSTA NETA**
Data: 23/07/2025 17:50:45-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Me. Osmarina Duarte Santos Costa Neta

Doutoranda PPGHIST-UEMA

Documento assinado digitalmente
 **BIANCA TRINDADE MESSIAS**
Data: 24/07/2025 14:13:59-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Bianca Trindade Messias

Universidade Estadual do Maranhão

Ao Deus que até aqui me sustentou.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que me concedeu forças e sabedoria para vencer cada etapa desta caminhada. A Ogum, que nunca me deixou trilhar esse caminho sozinha, que me protegeu, me guiou durante toda a trajetória, me ensinou a seguir sempre em frente, mesmo diante dos maiores desafios. Que suas bênçãos continuem abrindo os meus caminhos.

Dedico este trabalho à minha amada família, que sempre esteve ao meu lado, oferecendo amor, compreensão e apoio incondicional. Sem o incentivo de cada um de vocês, esta conquista não teria sido possível. Aos meus amigos, que me ajudaram a trilhar essa caminhada acadêmica e foram meu apoio nos momentos mais difíceis. Aos que sempre acreditaram no meu potencial e nunca me deixaram desistir desse sonho.

Agradeço de forma muito especial à minha orientadora, a Professora Doutora Helidacy Maria Muniz Corrêa, por toda sua dedicação, paciência e orientação durante a construção deste trabalho. À minha coorientadora, Janice Machado Neves, por todo seu suporte e atenção ao longo desta trajetória. Suas contribuições foram essenciais para o aprimoramento desta pesquisa e fizeram toda a diferença neste processo.

Agradeço também à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) por ter me oportunizado participar desse espaço, que me concedeu a oportunidade de conquistar a formação acadêmica. Foi nesta instituição que pude construir conhecimentos e vivenciar experiências que enriqueceram o desenvolvimento de habilidades que serão fundamentais para minha trajetória profissional.

Diante disso, reconheço e valorizo o papel da UEMA enquanto promotora de educação pública, gratuita e de qualidade. Sou grata a todos os professores e servidores que contribuíram diretamente para minha formação.

Expresso meu sincero agradecimento por tudo o que me foi oferecido ao longo desta jornada.

RESUMO

O presente trabalho aborda o letramento digital no ensino superior, com ênfase nas práticas pedagógicas dos docentes frente às transformações provocadas pelas tecnologias digitais. O problema norteador da pesquisa foi compreender como os professores do curso de História da UEMA lidam com as tecnologias digitais em sua prática docente. O objetivo é analisar os obstáculos e as possibilidades do letramento digital no ensino superior, com foco voltado para os professores do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). A pesquisa tem como ponto de partida a compreensão de que a cultura digital tem se intensificado nas últimas décadas, modificando radicalmente as relações sociais, especialmente no campo educacional. Apoiada em documentos legais, como a Política Nacional da Educação Digital (PNED) e os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a investigação buscou compreender de que modo os docentes se aprimoraram (ou não) nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Processo (TIDCs) de ensino e aprendizagem. A metodologia adotada foi um estudo de caso de abordagem qualitativa, fundamentado na aplicação de questionários aplicados aos professores e estudantes do curso de História. Os dados coletados nos revelam que, apesar do avanço das tecnologias e do reconhecimento de sua importância, ainda existem desafios significativos, como a precariedade da infraestrutura, a ausência de formações continuadas e a resistência institucional às inovações. Por outro lado, identificam-se oportunidades para transformação da prática pedagógica, desde que haja efetivo investimento e comprometimento por parte das instâncias educacionais. Ao dialogar com os princípios da BNCC, especialmente no que tange à promoção de uma educação crítica, inclusiva e que esteja voltada para o desenvolvimento das competências digitais, a pesquisa reafirma a necessidade de preparar docentes capazes de atuar como protagonistas em ambientes mediados pelas tecnologias.

Palavras-chave: Ensino de História; letramento digital; políticas educacionais; tecnologias digitais.

ABSTRACT

This study addresses digital literacy in higher education, with an emphasis on the pedagogical practices of teachers in the face of transformations brought about by digital technologies. The guiding question of the research was to understand how the professors of the History course at UEMA deal with digital technologies in their teaching practice. The objective is to analyze the obstacles and possibilities of digital literacy in higher education, focusing on the professors of the History course at the State University of Maranhão (UEMA). The research is based on the understanding that digital culture has intensified in recent decades, radically transforming social relations, especially in the educational field. Supported by official documents such as the National Digital Education Policy (PNED) and the assumptions of the Common National Curricular Base (BNCC), the investigation sought to understand how professors have (or have not) developed their use of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) in the teaching and learning process. The methodology adopted was a case study with a qualitative approach, using questionnaires applied to professors and students of the History course. The data collected reveal that, despite technological advances and the recognition of their importance, there are still significant challenges, such as poor infrastructure, lack of continuing education, and institutional resistance to innovation. On the other hand, opportunities for transforming pedagogical practice were identified, as long as there is effective investment and commitment from educational institutions. By engaging with the principles of the BNCC, especially regarding the promotion of critical and inclusive education focused on the development of digital competencies, the research reaffirms the need to prepare teachers capable of acting as protagonists in technology-mediated environments.

Keywords: History teaching; digital literacy; educational policies; digital technologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Frequência do uso de tecnologias em sala de aula pelos professores.....	56
Gráfico 2 - Recursos tecnológicos mais utilizados.....	57
Gráfico 3 - Domínio tecnológico dos professores.....	58
Gráfico 4 - Barreiras ao letramento digital.....	59
Gráfico 5 - Ferramentas tecnológicas utilizadas durante a formação dos docentes.....	62
Gráfico 6 - domínio sobre o uso de ferramentas digitais.....	63
Gráfico 7 - Formação continuada.....	65
Gráfico 8 - Percepção sobre o impacto das tecnologias.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE - Conselho Nacional de Educação

EaD - Educação a Distância

ERE - Ensino Remoto de Emergência

FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN - Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PC - Personal Computer

PNE - Plano Nacional de Educação

PNED - Política Nacional de Educação a Distância

ProInfo - Programa Nacional de informática e Educação

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação

TIDCs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

Unabi - Universidade Aberta Intergeracional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 CULTURA DIGITAL: tecnologia e ensino no Brasil.....	17
2.1 Usos das tecnologias no ensino no Brasil.....	21
2.2 O ensino de História e os usos das tecnologias.....	26
3 CULTURA DIGITAL E LEGISLAÇÃO PARA O ENSINO.....	33
3.1 PNED (Política Nacional da Educação Digital).....	38
4 EDUCAÇÃO DIGITAL: caminhos para uma sociedade/educação democratizada?.....	43
5 OS MEIOS DE LETRAMENTO DIGITAL NO PRÉDIO DE HISTÓRIA DA UEMA.....	48
5.1 Os procedimentos metodológicos da pesquisa.....	52
5.2 Dados sobre o Letramento Digital entre os alunos do curso de História da UEMA.....	56
5.3 Dados sobre o Letramento Digital entre os professores do curso de História da UEMA.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS.....	71

1 INTRODUÇÃO

Ao voltarmos nossos olhos para a História Contemporânea, é impossível não notarmos a influência da tecnologia na organização social, moldando hábitos, alimentos, como nos vestimos, como nos relacionamos e como estudamos. Tais transformações ocorrem em questão de horas, minutos, como se houvesse a urgência de criar hábitos. Às vezes somos apenas jogados nesse meio de mudanças sem tempo para refletir sobre como estamos sendo inseridos nesses espaços tecnológicos.

No Ensino, essas mudanças são introduzidas desde a década de 1990, quando se discutia a sala de aula mais dinâmica e atrativa por meio do uso da tecnologia em sala de aula. Como ressaltam Carmem Zeli de Vargas Gil e Marcus Vinicius de Freitas Rosa:

Na década de 1990, as aulas de História foram invadidas pela esperança da ampliação da democracia, pois a internet permitiria maior acesso à informação. As palavras de ordem nas escolas eram “inovação”, “interação”, “conectividade” e “cooperação”. (GIL e ROSA, 2022, p. 8)

No final da década de 90 e início dos anos 2000, a ideia de interação e conectividade começou a se propagar cada vez mais. Os poderes governamentais viram uma oportunidade de propagar o ensino democrático por meio da implementação de ferramentas tecnológicas. Nesse período, os aparatos tecnológicos mais modernos da época, os televisores, começaram a ser implementados nas instituições de ensino. Tivemos também o desenvolvimento do Programa Telecurso no ano de 1995, patrocinado e mantido pela Fundação Roberto Marinho e pelo sistema FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo), que se propunha a ser um sistema educacional à distância que poderia ser assistido tanto em casa como em tele-salas (espaço de ensino a distância que utiliza materiais educativos diversificados para apoiar as ações docentes).

Atualmente, já passados mais de 20 anos, essa variedade de recursos e aparelhos ligados à internet tem crescido cada vez mais. As novas gerações pouco se lembram de como era a sociedade antes do uso dessas tecnologias, conectados 24 horas por dia. Esses novos estudantes trouxeram consigo novas demandas para o contexto da sala de aula, fazendo com que os docentes buscassem uma maior diversidade em relação às ferramentas metodológicas utilizadas na prática docente.

No ambiente da sala de aula, o docente tem utilizado com maior frequência e de forma criativa jogos, aplicativos e consultas a bancos de imagens, sites de pesquisas e arquivos, objetivando, assim como na década de 90, tornar o ensino inovador, conectado e interativo com a cultura digital.

Entretanto, pouco se discute sobre as habilidades e dificuldades das pessoas em acompanhar as constantes transformações de um ambiente paralelo, a internet, mas que também é nosso mundo. Como acompanhamos as transformações no ensino? Como os profissionais da educação, ou mais especificamente, como os docentes da área de História da Universidade Estadual do Maranhão lidam com a operação do digital no ensino e quais seus impactos em sala de aula? Essas são algumas questões que atravessam a presente pesquisa.

Ao pensarmos a relação sociedade e tecnologia, principalmente quando focamos na educação, devemos considerar que a tecnologia é um exemplo de linguagem que é capaz de moldar e modificar relações, como por exemplo, a relação entre professor e aluno. Partindo dessa visão, percebemos a necessidade de identificarmos não apenas o que é necessidade de infraestrutura e capacitação relacionada ao uso de aparatos digitais em sala de aula, mas também a possibilidade de professores e alunos, juntamente à instituição de ensino, desenvolverem a linguagem tecnológica, do mesmo modo que desenvolvem outras linguagens, buscando assim a inclusão desta na prática no cotidiano da sala de aula (Buzato, 2006).

Com essas novas tecnologias, começamos a precisar modificar a forma de ensinar e aprender, mudança que ocorreu tanto nos cursos presenciais quanto na educação continuada e a distância. O processo de ensino e aprendizagem pode acontecer das mais variadas maneiras, porém o que trazemos como destaque para o nosso estudo é o processo de ensino compartilhado, onde ele é orientado pelo professor, mas com uma profunda participação dos alunos, de forma individual ou em grupo. Nesse sentido, a tecnologia seria uma importante ferramenta para essa prática pedagógica (Moran, 2000).

Dado esses fatores, assim como na alfabetização voltada para a linguagem escrita, a linguagem tecnológica também precisa passar por um processo de letramento. Quando levamos a escrita para o novos meios, como o digital, ou quando a utilizamos em práticas distintas, como o desenvolvimento de trabalhos escolares

que utilizam computadores e internet, estamos diante de novos letramentos que repercutem também nos letramentos anteriores, o que torna esse processo uma continuidade de outras práticas já desenvolvidas (Buzato, 2006).

Para que possamos considerar um estudo que tenha foco voltado para tecnologias digitais no ensino de História, é necessário entendermos que existem alguns percalços a serem levados em conta, como, por exemplo, as desigualdades socioeconômicas que dificultam a acessibilidade a essas ferramentas digitais. Outro ponto é a má qualidade desse suporte técnico encontrado em instituições de pesquisa, como as universidades. Por fim, é necessário compreender o atraso das formações continuadas com foco no desenvolvimento das habilidades tecnológicas para os docentes do ensino superior.

A presente pesquisa leva em consideração que, apesar dos avanços tecnológicos e da crescente digitalização das práticas sociais, muitos docentes do ensino superior, em específico no curso de História da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), ainda enfrentam dificuldades em integrar efetivamente as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Essa realidade revela uma lacuna significativa no letramento digital dos professores, que envolve tanto a familiaridade com ferramentas tecnológicas quanto a compreensão crítica e pedagógica de seu uso em sala de aula. Além disso, fatores como a falta de formação continuada, carência na infraestrutura institucional e resistência cultural contribuem para limitar a adoção dessas tecnologias. Diante desse cenário, surge a necessidade de investigar de que forma os docentes se relacionam com o ambiente digital, quais obstáculos enfrentam e quais possibilidades podem ser exploradas para qualificar o ensino de História no ensino superior a partir do letramento digital.

Nesse sentido, o presente estudo de caso tem por objetivo geral analisar as transformações no ensino de História a partir da incorporação (ou não) dos letramentos digitais na prática docente, buscando compreender os impactos dessas mudanças na qualidade do ensino superior. Para alcançar esse propósito, foram definidos alguns objetivos específicos: compreender os principais conceitos teóricos relacionados à cultura digital e ao letramento digital, a fim de fundamentar a investigação; mapear as formas de apropriação da cultura digital pelos docentes do curso de história da UEMA e, por fim, diagnosticar de que modo os conhecimentos digitais são aplicados ou refletidos nas práticas pedagógicas desses professores.

Para que tais objetivos fossem alcançados, foi utilizada uma metodologia baseada em uma abordagem qualitativa, com a realização de um estudo de caso. O principal instrumento de coleta de dados foi a aplicação de um questionário direcionado tanto para os professores quanto para os estudantes do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). A escolha pela abordagem qualitativa permitiu uma análise mais profunda das percepções, experiências e dificuldades enfrentadas pelos docentes no contexto digital, possibilitando identificar tanto os desafios estruturais e informativos quanto as potencialidades para transformação da prática pedagógica.

Identificados esses problemas e tentando superá-los, a instituição de ensino, juntamente com o docente responsável pelas disciplinas de História, pode iniciar um trabalho conjunto para implementação de novas ferramentas tecnológicas dentro da sala de aula. Trazendo para a realidade do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão, apesar de termos um laboratório, ainda temos uma carência no que tange às questões de formações continuadas promovidas para os docentes que lecionam na universidade, o que baseia a importância de termos um estudo que dialogue diretamente com os professores.

Porém, adequar-se a esse processo não é um caminho fácil e, por sua vez, desperta certa resistência por parte de alguns núcleos dentro das instituições de ensino. Se partimos do pressuposto de que a democratização da utilização das tecnologias em sala de aula depende de todos que estão envolvidos no processo educacional e não somente do docente, esses obstáculos podem ser debatidos e também superados.

Este estudo está organizado em seções. A primeira seção busca abordar a introdução do tema, contextualizando a presença da tecnologia na sociedade contemporânea e seus reflexos na educação, com destaque para os autores Buzato (2006) e Moran (2000), que discutem a importância da linguagem tecnológica e da prática pedagógica compartilhada. A segunda seção concentrou-se em tratar da cultura digital e do uso das tecnologias no ensino no Brasil, destacando as mudanças nos meios de comunicação e a influência da cibercultura, por meio das contribuições dos autores Kensi (2018), Lucena (2016) e Castells (1999). Já a terceira seção se dedica a explorar as relações entre a cultura digital e a legislação para o ensino, analisando documentos como a PNED (Política Nacional de Educação Digital), onde

buscou-se dialogar com autores como Garnica e Torkomian (2009) para abordar a implementação das tecnologias educacionais no contexto legal. Já a quarta seção propõe discutir a educação digital e seus desafios para uma educação democratizada, com reflexões baseadas em autores como Baratto e Crespo (2013), e Duarte (2024), que reforçam a importância do letramento digital como instrumento de inclusão e combate à desinformação. A quinta seção apresenta o estudo de caso propriamente dito, dividido em três partes: os procedimentos metodológicos, os dados referentes aos alunos e os dados relativos aos professores do curso de História, com apoio em gráfico e análises interpretativas. Por fim, a seção 6 tem como objetivo apresentar as considerações finais do estudo.

2 CULTURA DIGITAL: tecnologia e ensino no Brasil

O termo “cultura” possui diversos significados, que podem variar a depender do contexto em que são empregados. A partir da obra de Vani Moreira Kenski (2018), é possível compreender esse conceito a partir de diferentes perspectivas. Em uma abordagem mais restrita, a cultura pode ser entendida como uma reunião de conhecimentos, crenças e valores pessoais que formam a identidade cultural própria de um indivíduo. Por outro lado, se levarmos em consideração uma perspectiva mais ampla, a cultura é vista como um conjunto de saberes, valores e práticas compartilhados e vivenciados por grupos sociais em determinado tempo histórico e espaço geográfico (Kenski, 2018).

Esse conceito nos ajuda a entender como a ideia cultural pode se modificar rapidamente dependendo do contexto histórico em que está inserida. Dada a rapidez com que as inovações tecnológicas vêm tomando cada vez mais espaço no dia a dia das pessoas, entendemos que a cultura não se restringe somente a um ambiente físico, mas pode fazer parte de um ambiente que denominamos como virtual, onde esses indivíduos desenvolvem seu próprio modo de pensar, agir e de se expressar.

Já a palavra digital vem do latim, *digitus*, que passou a ser associada às tecnologias que são capazes de transmitir dados por meio de uma sequência numérica. (Kenski, 2018).

Mas quando juntamos esses dois conceitos, estamos falando de características particulares vividas pela humanidade. A cultura digital diz respeito ao uso dos meios de comunicação digitais, assim como ao alargamento do seu uso, que atualmente fazem parte e influenciam diretamente os mais diversos setores da sociedade. Estamos nos referindo a um período caracterizado por particularidades específicas vividas pela humanidade. Essa expressão temporal se incorpora na sociedade, trazendo avanços e inovações no campo do conhecimento, fornecidos pelo uso dessas tecnologias digitais. Suas conexões possibilitam o compartilhamento, a comunicação e a ação na sociedade (Kenski, 2018).

As últimas décadas do século XX ficaram marcadas por vivenciar de forma intensiva a incorporação das TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) nos mais diversos setores sociais. Essas novas tecnologias intensificaram e

impulsionaram novas formas de comunicação, de aprendizagem e também de disseminação de conteúdos e de cultura digital (Lucena, 2016).

Já a primeira década do século XXI vai ter um marco importante com o surgimento de tecnologias móveis ligadas à rede e isso ocorreu devido ao desenvolvimento dos tablets, notebooks, smartphones, entre outros, que vão viabilizar uma comunicação desvinculada de lugares fixos e que vai utilizar diferentes linguagens e novos processos sócio-técnicos próprios deste novo ambiente informal e da cultura da maior mobilidade (Lucena, 2016).

O cenário tecnológico que estamos vivenciando é muito diferente de qualquer outro já visto e, por isso, não podemos nos utilizar de termos que têm significados anteriores a esse processo, porém ainda temos uma carência de representações conceituais para os fenômenos que surgiram no âmbito da cultura digital. Esse novo suporte operacional da cultura teria a capacidade de instigar diversos âmbitos como tempo, criatividade, produtividade e liberdade, satisfazendo equitativamente tanto as demandas individuais quanto as coletivas (Júnior, 2009).

É importante ressaltar que, assim como entendido pelo autor Castells (1999), essas tecnologias não vão determinar os rumos de uma sociedade, mas sim, a forma como os sujeitos apropriam-se desses meios, passando a partir deles, a produzir linguagens que fazem a diferença. E é justamente por esses meios pelas mídias, pelas quais circulam signos, informações e comunicação, que se torna possível a construção de novas formas de pensar e de conceber o mundo, a política, a sociedade, a economia, a cultura e a educação (Lucena, 2016).

A popularização dos meios de comunicação de massa surgiu no início do século XX com a difusão do rádio. Do surgimento do rádio até o desenvolvimento da televisão, não se passou muito tempo, visto que esses dois tipos de aparelho foram desenvolvidos praticamente em concomitância. Mas a chegada desses aparelhos televisivos até a maioria dos lares levou um pouco mais de tempo, dado o custo do equipamento, que era muito mais elevado do que o do rádio. Apesar disso, é importante enfatizar que o desenvolvimento desses meios de comunicação provocou um grande impacto na sociedade, especialmente nas formas como as pessoas se relacionam com o mundo ao seu redor. A partir de então, surgem novas formas de pensar, uma vez que a chegada desses aparelhos permitiu à sociedade vislumbrar o que até então só poderia ser captado por áudio. A televisão foi capaz de trazer para o

espectador a possibilidade de se transportar para outra época, ou para outro espaço, sem a necessidade do deslocamento físico, possibilitando para esses indivíduos experiências até então inimagináveis.

A escola de Frankfurt desenvolveu críticas cruciais para os debates a respeito da comunicação de massa no contexto do capitalismo industrial, destacando o seu papel como instrumento de dominação ideológica. Para os pensadores frankfurtianos, como Adorno e Horkheimer (1985), os meios de comunicação tendem a operar como uma indústria cultural que busca produzir conteúdos padronizados, voltados para o consumo e a reprodução de valores hegemônicos, que promovem a alienação e a passividade do público. Para esses autores, a produção em massa transformava a cultura em mercadoria e limitava a capacidade crítica dos indivíduos, que passavam a consumir ideias e comportamentos sem uma reflexão crítica.

A tecnologia da cultura de massa, que tem como objetivo a produção em larga escala visando o lucro, só começou a ser empregada a partir do desenvolvimento das tecnologias de comunicação que, por sua vez, passaram a produzir e espalhar conteúdos e informações que seguiam um certo padrão, como uma grande quantidade de pessoas diferentes e em regiões distantes. Nesse sentido, esses indivíduos vão constituir uma massa, uma vez que estão ligados por experiências similares que são viabilizadas pelos meios de comunicação, sem que compartilhem necessariamente contextos similares de vida (Lucena, 2016).

Ao falarmos em cultura de massa, é importante frisar que a difusão desse conceito não se inicia apenas com rádio ou com a televisão: essas tecnologias apenas conseguiram ampliar o público, visto que antes já se utilizavam de outros meios de comunicação de massa, baseado nas linguagens escrita impressa, como revistas, jornais, cartazes e outros tipos de veículos que eram utilizados pela publicidade e pela propaganda. Todas essas mídias tinham a preocupação de informar o público e também de criar agendas de discussão sobre temas eleitos por elas, o que variava de acordo com os interesses da maioria e também com as lógicas de produção.

Os diálogos que permeiam as definições da cultura digital vêm se intensificando ao longo do século XXI, porém já temos, desde o século passado, o desenvolvimento de tecnologias como os computadores, que conseguiram modificar radicalmente as culturas midiáticas. E, apesar de estarmos conceituando separadamente duas culturas, não podemos esquecer que elas não foram extintas,

ou seja, uma não substitui a outra, elas continuam existindo, mesclando-se e atualizando-se.

A cultura digital e a cultura midiática representam momentos distintos da relação entre tecnologia, informação e sociedade. A cultura digital surge a partir do avanço das tecnologias digitais da internet, promovendo uma mudança na lógica de comunicação, pois a mesma permite maior interatividade, participação mais ativa dos usuários e a descentralização na produção de conteúdo (Kenski, 2018).

Já a cultura midiática está ligada predominantemente aos meios tradicionais de comunicação, como por exemplo, a televisão, o jornal e o rádio, onde os conteúdos são produzidos por grandes corporações e distribuídos de forma hierárquica, o que consequentemente mantém o público em uma posição majoritariamente receptiva (Kellner, 2001).

Apesar de aparentemente termos uma democratização na cultura digital, esse conceito não elimina as estruturas de poder e controle que estão presentes na cultura mediática, uma vez que a cultura digital é atravessada por algoritmos, vigilância de dados e desigualdade de acesso. Ao analisarmos esses dois conceitos, compreendemos as transformações significativas que ocorrem nas formas de consumo e produção de formação, mas também precisamos refletir sobre como essas mudanças afetam a cidadania, a educação e a própria construção de conhecimento.

Já a microinformática por sua vez, vai nascer inspirada em outra forma de pensar e de entender o mundo, com o avanço dessa nova ciência, o monopólio da informação deixa de estar exclusivamente nas mãos da elite, que na época era militar e industrial, e passa a alcançar camadas mais amplas da população (Lemos, 2009).

Vale ressaltar que, na década de 40, metade do século XX, os primeiros computadores foram produzidos com principal foco para o uso militar, ou seja, só uma restrita parte da população tinha acesso a essas tecnologias. A informática surge então de uma forma totalmente diferente, tendo sido criada por jovens hackers que desejavam que cada pessoa pudesse possuir um computador pessoal, mais conhecido como Personal Computer (PC), permitindo que o usuário tenha seu próprio meio de produção de informação.

Essa forma de produção passa a ser ampliada a partir do surgimento da internet na década de 1990, a qual vai possibilitar que essas produções comecem a ser distribuídas em rede. Entretanto, até o início dos anos 2000, essa internet ainda

funcionava com a mesma visão que tinham as mídias de massa já citadas anteriormente, pois quem tinha o poder das notícias eram as grandes agências e, sendo assim, veiculavam em seus portais as notícias e informações “organizadas” para que os receptores pudessem acessá-las.

É importante ressaltarmos que, apesar das discussões e estudos a respeito da cultura digital estarem cada vez mais sendo citados na contemporaneidade, não existe uma ideia única específica que defina ou encerre a conceituação da palavra Cibercultura.

Mas para que possamos nos aprofundar nas terminologias que cercam o termo cibercultura, é fundamental que possamos entender também outros significados de cultura. Para alguns estudiosos, a cultura seria um reflexo do universo de possibilidades da ação humana e, sendo assim, para explicá-la é necessário entender o mundo que cerca uma determinada sociedade (Miranda, 2010).

Então, se essa cultura é um reflexo da ação humana, ela também vai se constituir da ação do homem na sociedade, a partir da qual podem ser criadas formas, objetos, instituindo e dando novos significados a tudo que o cerca. E é justamente com essa ação humana que temos a invenção do computador e, conseqüentemente, o surgimento da cultura digital. Mas é preciso ressaltar que a cultura não se transforma em digital, mas sim, busca se adaptar à perspectiva digital (Baratto e Crespo, 2013).

Para o ex-secretário executivo do Ministério da Cultura, Alfredo Manevy (In: Savazoni; Cohn, 2009, *apud* Baratto e Crespo, 2013, p. 17):

Eu entendo o homem não apenas como um animal econômico, mas também como um animal político e simbólico, que é um ponto de partida que o digital aborda. Então eu vejo a cultura digital como uma tecnologia sem dúvida nenhuma, uma etapa da tecnologia, mas fundamentalmente um sistema de práticas e valores que está em disputa permanente na vida contemporânea.

A cibercultura ou cultura digital seria a maneira como os sujeitos culturais usam e se apropriam desses espaços virtuais. A cibercultura vai reunir um conjunto de técnicas, de práticas, de atitudes e de pensamentos, assim como valores, que vão se desenvolver concomitantemente ao crescimento do ciberespaço (Lévy, 1999, *apud* Lucena, 2016, p. 282).

2.1 Usos das tecnologias no ensino no Brasil

A cultura funciona como um motor para a educação, ela é capaz de impulsionar a transformação contínua do processo de ensino e aprendizagem e,

nesse sentido, a cultura digital possibilitaria uma potencialização ainda maior para essa educação. Com a utilização da cibercultura dentro da sala de aula, assim como no dia a dia e na vivência das crianças, jovens e adultos, viabiliza-se o incentivo ao aprendizado de forma autônoma e, conseqüentemente, tornaria o processo prazeroso. Como afirma o autor:

O princípio da educação não pode ser outro a não ser o da autonomia do indivíduo. O que se quer educando é a possibilidade das pessoas se desenvolverem autonomamente e que possam pertencer a uma comunidade política de uma maneira consciente e ativa. Então a educação tem este fim acima de qualquer outro. É óbvio que existe a questão da tradição do conhecimento, a questão do desenvolvimento científico-tecnológico do país, a dimensão da vida em sociedade em geral. Mas eu diria que a constituição de indivíduos autônomos é a finalidade da escola pública, a finalidade da educação de uma maneira geral (Haddad In Savazoni; Cohn, 2009, *apud* Baratto e Crespo, 2013, p. 24).

Na contemporaneidade, para além da cultura digital e da cibercultura, desenvolveu-se também uma cultura da mobilidade, caracterizada pelo uso constante de tecnologias móveis conectadas a redes como Wi-Fi, WiMax, entre outras. Dispositivos como tablets, smartphones e notebooks permitem que os sujeitos se mantenham conectados, independentemente do espaço físico ocupado. Essa conectividade contínua possibilita a formação de redes móveis de interação, permitindo a comunicação e o compartilhamento de informações entre pessoas situadas em diferentes localidades geográficas. Essa dinâmica dialoga diretamente com o conceito de sociedade em rede, conforme discutido por Castells (2003), no qual as tecnologias da informação desempenham papel central na organização social, permitindo uma mobilidade informacional em escala global e transformando as formas de trabalho, comunicação e aprendizagem.

O uso das tecnologias móveis tem aumentado consideravelmente nos últimos 20 anos e o público que mais se utiliza dessas tecnologias são os mais jovens, que se encontram na faixa etária dos 16 aos 24 anos. Esse crescimento acelerado do uso de aparelhos móveis, como os celulares, fez com que outro mercado muito importante também acabasse crescendo: o mercado de aplicativos, os quais são desenvolvidos especialmente para que esse tipo de mídia também pudesse crescer. Isso possibilitou a interação entre diferentes linguagens, como a escrita, oral e a hipermídia, o que diz respeito à hibridização de meios de comunicação por meio dos sistemas eletrônicos. Essa combinação integra sons, imagens e texto de diferentes

plataformas, outrora separadas, através do computador e apresentando elementos de interatividade e não linearidade (Lucena, 2016).

Com o passar dos anos, tivemos o desenvolvimento das mais variadas tecnologias. Esses acessórios trouxeram diversas mudanças em várias esferas da sociedade, como, por exemplo, o trabalho, a política, o consumo e também a educação. Atribuir um desafio tão grande como a conceituação de algo tão recente pode ser um pouco problemático, mas cabe a nós, estudiosos, pesquisadores e futuros professores, gerar conceitos que nos possibilitem compreender de forma mais efetiva as complexidades que essa nova realidade em mutação vem nos desafiando a encarar (Santaella, 2023).

Alguns aspectos são fundamentais para compreendermos o modo como uma determinada cultura se instala em uma sociedade. Primeiramente, é indispensável compreender que o advento de cada novo meio de comunicação vai trazer consigo o ciclo cultural que é próprio desse processo, em que este será também influenciado diretamente pelo modo de produção econômica, assim como pelas políticas vigentes no ambiente em que tal ciclo cultural toma forma (Santaella, 2023).

É por volta dos anos 80 que começará a se intensificar a interligação entre linguagens que, por sua vez, irão funcionar como um proliferador de mídias, as quais conseguem produzir mensagens heterogêneas, como podemos ver, por exemplo, em suplementos literários ou culturais especializados de jornais e revistas, assim como rádiojornal e telejornal. Conjuntamente a isso, surgiram também equipamentos e dispositivos que irão possibilitar o aparecimento de uma cultura do disponível e do transitório: as fotocopiadoras e os vídeos cassetes, aparelho de gravação de vídeo. Esses produtos vieram acompanhados de uma indústria de filmes e vídeos que podiam ser alugados nas vídeolocadoras, tudo isso combinado ao surgimento da TV a cabo (Santaella, 2023).

São justamente esses processos comunicativos que surgiram ao longo dos anos que vão colaborar diretamente para o desenvolvimento de uma cultura das massas, pois revertem a ideia da inércia, que até então era predominante em relação à recepção de mensagens impostas de fora, e possibilitam o acesso às informações em relação ao entretenimento que desejamos encontrar.

Essas proliferações midiáticas, provocadas por esses diferentes meios de comunicação, e a hibridização das mensagens transmitidas por elas foram resistentes

aos acalorados debates que surgiram nos anos 80 sobre pós-modernidade. É justamente devido aos aspectos colocados anteriormente que muitos autores consideram a pós-modernidade como a era identificadora da cibercultura, pois é nesse período que estavam sendo incubadas pela cultura das mídias e pelo hibridismo, tanto nas artes quanto nos fenômenos comunicativos em geral que essa cultura propicia (Santaella, 2023).

Mas, dado os contextos em que essas tecnologias são desenvolvidas, é prudente ressaltar que o processo de comunicação através da tela de um computador não precisa ser necessariamente um processo solitário do sujeito. Através dessa interação online, abrimos um campo de possibilidades para que o indivíduo consiga interagir e operar facilmente com outros integrantes a partir das imagens, dos sons e dos textos que dinamizam o processo de interação digital. (Silva, 2008)

Sendo assim, o computador, assim como aparelhos celulares e tablets, não pode ser visto como mero transmissor de informação, como acontece com a televisão, mas sim como um espaço de troca e modificação de informações que são transmitidas através da rede de internet. Desse modo, esses aparelhos móveis e os PCs são importantes ferramentas que renovam constantemente a relação do sujeito com a imagem, com texto e com sons.

Através dessas ferramentas, conseguimos transmitir mensagens, podendo também redirecioná-las, resignando e criticando concomitantemente essas informações. Isso colabora diretamente para que esses aparelhos móveis, amparados pelo uso das redes, sejam uma das ferramentas principais para promoção de uma educação assíncrona mais efetiva.

Temos agora uma nova geração ligada a esses meios digitais, indivíduos que conseguem transitar da tela da TV de massa para a tela do computador on-line, e, por sua vez, cria-se uma necessidade de investimento nas áreas de formação contínua para os docentes e para a gestão, visando uma melhor interatividade da educação com esses novos meios de comunicação e fazendo com que estes possam ser introduzidos em sala de aula e consigam dialogar com o cotidiano desses alunos que já vivem essa nova realidade. (Silva, 2008)

Para termos um olhar mais completo sobre a educação na contemporaneidade, algumas reflexões devem ser feitas no que diz respeito ao trabalho de interdisciplinaridade multifacetado que o docente precisa ter diante de uma

sala de aula. É preciso analisar as mais diversas questões, como, por exemplo, o crescimento e a propagação dos novos meios de comunicação através da tecnologia, e de que modo essas mudanças têm impactado diretamente na prática docente, assim como na comunicação com os alunos. A partir disso, conseguimos analisar a que passo a escola vem sendo um dos principais espaços da formação do sujeito na sociedade, vem se posicionando diante desses novos processos (Malaggi, 2012).

Já se sabe que uma das funções mais importantes da educação é possibilitar que o indivíduo possa se tornar sujeito participante direto do processo de ensino e aprendizagem. Dito isso, para que de fato o docente possa entender o contexto de uma sala de aula, ele precisa ultrapassar os muros institucionais, buscando se aproximar e, quando possível, interagir com a realidade vivida pelo aluno.

Esse processo de ensino e aprendizagem só pode ser construído de forma sólida quando é realizado por meio de uma postura comunicativa de troca, regada de diálogos, e da participação de todos os envolvidos. A reflexão acerca das relações que existem entre a sociedade contemporânea, as tecnologias, o processo de cultura e o ser humano, precisam refletir os processos de ensino-aprendizagem, assim como os elementos que os constituem (Malaggi, 2012).

Se levarmos em conta os novos caminhos que estão sendo tratados no cotidiano da contemporaneidade, principalmente quando voltamos nossos olhos para o desenvolvimento cada vez mais rápido de novas tecnologias, entendemos que o processo tradicional de ensino, que ainda consegue sobreviver na cibercultura, não conseguirá resistir por muito mais tempo, visto que começam a surgir novas demandas educacionais, abrindo espaço para uma nova gama de aprendizagens diferenciadas.

Essa intensa atividade das mídias tecnológicas que estão presentes no cotidiano fez com que surgissem mudanças também na construção do conhecimento, já que nesse novo contexto as informações chegam a todo instante e numa velocidade muito mais rápida do que o habitual. Todas as evidências vão nos demonstrar que a sociedade necessita, cada vez mais, acompanhar essas novas relações estabelecidas com essas diversas fontes de conhecimento, o que consequentemente transformou o próprio processo de ensino e aprendizagem.

É necessário pensar as práticas educacionais como meios que estimulem o sujeito a participar, de forma efetiva e significativa, de todos os processos que constroem o conhecimento. Essas práticas também colaboram para que o indivíduo consiga entender as demandas de aprendizagem que existem na atualidade.

Tendo em vista que a educação significa um processo de troca e comunicação entre os sujeitos envolvidos, percebemos a importante influência que essas novas tecnologias, se usadas de maneira correta pelo docente e pelo aluno, podem ajudar na progressão positiva da educação, pois potencializam cada vez mais as diferentes ações de troca de interação, o que, conseqüentemente, possibilitará o favorecimento da comunicação entre os sujeitos, assim como sua aproximação (Malaggi, 2012).

Portanto, para conseguir educar em uma sociedade no contexto da cibercultura, não podemos deixar de lado essas novas tecnologias, principalmente no contexto de sala de aula, pois, ao pensarmos essas novas relações que são construídas entre professor e aluno, temos como principal fio condutor a conectividade gerada por essas mídias sociais advindas desse novo processo tecnológico.

Esse ciberespaço, entendido como um novo espaço tanto de comunicação como de interação e sociabilidade, vai nos possibilitar uma concretização de processos educacionais que não estejam confinados a um único ambiente. A desterritorialização do processo educacional torna possível a utilização de novas linguagens, de forma conectada e interativa, conseqüentemente incentivando uma inteligência coletiva colaborativa, elementos estes que são a base da cibercultura (Malaggi, 2012).

Com essa realidade cada vez mais presente dentro da sala de aula, o professor precisa se apropriar dessas novas ferramentas, buscando formas de introduzi-las em sua metodologia de ensino. Isso não quer dizer que serão substituídas as formas convencionais de ensino, como os livros didáticos, mas que se complementam essas metodologias tradicionais (Silva, 2008).

2.2 O ensino de História e os usos das tecnologias

Ao longo dos anos, os modos de ensinar história têm se diversificado e pluralizado, principalmente quando voltamos nosso foco para as estruturas metodológicas usadas dentro da sala de aula. Desde o seu surgimento até os dias

atuais, a História, enquanto disciplina acadêmica e escolar, tem conseguido abarcar as diversas mudanças que ocorrem internamente ao seu campo ou área de conhecimento, isso porque tem se diversificado e inovado tanto os temas como os problemas e os sujeitos a serem abordados dentro das pesquisas históricas.

Desde o século XIX, quando tivemos a concretização da História enquanto disciplina aqui no Brasil, o principal objetivo dado a esse campo de conhecimento era propagar e reforçar a ideia de uma identidade nacional, o que despertou nos sujeitos participantes dessa história um sentimento de pertencimento. Nesse contexto, a História vai surgir e se concretizar a partir da necessidade de reafirmação de um Estado-Nação. (Da Silva, 2023)

Em um país onde a autonomia, tanto política quanto econômica, tornava-se cada vez mais forte, pois nutria-se a ideia de que era necessária a consolidação de uma disciplina que tivesse seus esforços voltados para o estímulo de um sentimento afetivo para com a sua pátria. Em 1822, quando tivemos um dos momentos históricos mais importantes do nosso país, o processo de independência fez com que o Brasil buscasse cada vez mais se consolidar enquanto nação, porém tanto a História como disciplina acadêmica quanto a História como disciplina escolar acabavam por confundir seus objetivos de ensino, pois o nacionalismo era o grande dilema enfrentado pela sociedade brasileira. (Da Silva, 2023)

Diante do exposto, podemos entender como o ensino de História surge a partir da necessidade tida em um contexto particular, onde o principal objetivo estava ligado à construção de uma identidade nacional, processo que, por sua vez, mostrou a importância desta disciplina nos meios institucionais. Para que esse feito fosse bem-sucedido, optou-se por uma historiografia que estivesse focada nos grandes nomes e nos heróis nacionais.

Porém, quando temos o surgimento do que ficaria conhecido como Nova História, movimento que surge no final do século XX com a Escola dos Annales, tivemos também o surgimento de uma nova gama de possibilidades de campos teóricos que poderiam ser agora explorados também pela historiografia. Isso vai repercutir diretamente nos novos procedimentos metodológicos do ensino de História, abrindo portas para novas possibilidades de pesquisa, assim como a utilização de diversos recursos como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) (Da Silva, 2023).

Mas tentar pensar como esse ensino de história tem se moldado à contemporaneidade é uma tarefa que requer muita atenção, visto que tem-se desenvolvido uma pluralidade de metodologias, temas e teorias, bem como a construção de novas problemáticas que permeiam a geração do conhecimento histórico. Temos ainda que lidar com as novas complexidades que adentram o ambiente escolar, como questões revisionistas e negacionistas presentes nos mais diversos discursos.

É nesse contexto que muitos cenários adversos têm colocado à prova a atuação dos professores contemporâneos, pois existe uma exigência da necessidade de um revisionismo constante de sua prática em sala de aula, havendo sempre a necessidade de expandir seus campos de conhecimento.

Partindo desse ponto, entendemos a necessidade de adaptação desses docentes às novas realidades, inovando seus processos metodológicos, assim como os recursos utilizados em sala de aula. Tendo em vista a rapidez com que essas tecnologias têm se desenvolvido em nossa sociedade, entendemos suas implicações nas novas formas de organização social, assim como nos modos de fazer história, visto que qualquer nova informação tem um alcance muito maior nos mais diversos meios.

Sabemos bem que dialogar sobre a utilização dessas novas tecnologias de informação e da comunicação no ensino de história não é um assunto novo, porém, com o surgimento de novas ferramentas e recursos e com a difusão cada vez mais rápida de informações, os docentes precisam ter atenção redobrada para que não corram o risco de mediar conhecimentos obsoletos, ou seja, buscar interagir com essas novidades irá influenciar diretamente no diálogo que se tem com esses alunos (Ferreira, 1999 *apud* Da Silva, 2023, p.12).

Apesar de já termos os filmes e documentários como velhos conhecidos dos historiadores, com o passar dos anos tivemos um aumento de plataformas que compartilham este tipo de conteúdo, sendo o YouTube o mais conhecido, além do Vimeo, entre outros, que por sua vez, fornecem gratuitamente esses conteúdos. Além disso, essas plataformas também possibilitam o compartilhamento de materiais que podem ser produzidos tanto pelo professor quanto pelo aluno, o que possibilita uma troca de conteúdos e apresentações sobre as mais diversas temáticas (Da Silva, 2023).

Outras plataformas que têm se popularizado nos meios digitais se originam em novos sites que estão vinculados às instituições universitárias, alguns deles impulsionados até mesmo por professores e professoras de História. Essas plataformas buscam disponibilizar os mais diversos tipos de materiais, como livros, artigos, filmes e uma gama de aparatos metodológicos que podem ser utilizados pelos docentes em sala de aula.

Seguindo ainda este mesmo contexto, quando tivemos a eclosão da pandemia do COVID-19, experimentamos também o crescimento no número de museus nacionais e internacionais se adaptando à nova realidade, os quais possibilitaram a realização de tours virtuais, em sua maioria de forma gratuita, o que permitiu que um novo público das mais diversas localidades conseguisse ter acesso às obras de diversos artistas, mostrando que a internet consegue romper até mesmo as barreiras impostas geograficamente (Da Silva, 2023).

Outro ponto importante de frisarmos é que o ambiente escolar tem o dever de despertar em seus alunos o interesse pela busca do conhecimento, estimulando o desenvolvimento de uma opinião crítica, assim como propor resoluções para os problemas que são enfrentados por esses indivíduos, o que, conseqüentemente, corrobora o desenvolvimento do seu raciocínio lógico e criativo. Porém, devemos ressaltar que, diante da realidade enfrentada pela maioria dos brasileiros, em especial os que optam pela profissão de docente, ainda podemos perceber uma desvalorização em relação às licenciaturas, mais especificamente a licenciatura de História, com falta de recursos na maioria das universidades, o que contribui diretamente para a criação de maiores obstáculos nessa transformação escolar e na adaptação dessas instituições a essas novas realidades tecnológicas (Ferreira, 1999).

Essa falta de recursos, tanto materiais quanto estruturais, é uma constante ainda enfrentada pelas escolas e também nas instituições de ensino superior, o que contradiz diretamente os discursos oficiais governamentais. Para darmos início de fato a essas mudanças dentro desses meios institucionais, precisamos primeiramente estimular um ensino que busque cada vez mais desenvolver as pesquisas que proporcionem aos sujeitos desse processo uma postura que busque sempre uma reflexão dos fatos (Ferreira, 1999).

Sendo assim, para construir esses novos caminhos metodológicos trazendo essas tecnologias para dentro da sala de aula, é necessário entendermos

primeiramente o cotidiano vivenciado por esse professor, entendendo-o enquanto sujeito histórico que está contido ou inserido dentro de uma realidade social, pois isso definirá a forma como esse docente lida com esses novos processos.

Apesar de ainda percebemos uma resistência por parte dos docentes das ciências humanas no que diz respeito à implementação dessas tecnologias em sala de aula, não podemos nos manter alheios a este novo contexto, visto que é preciso que os professores compreendam que o processo de inovação tecnológica servirá também para otimizar a prática docente em sala de aula.

Mas ao falarmos do uso dessas tecnologias, não é de fato a garantia de que, quando utilizadas na prática docente, estarão de fato contribuindo para uma nova postura desse professor em sala de aula. Para que isso seja possível, é necessário que esse docente busque a capacitação em relação ao domínio desses conteúdos e das diversas formas que essas novas metodologias podem ser aplicadas, dentre as quais terá possibilidade de escolher aquela que melhor se adapta à construção do conhecimento histórico.

Embora tenhamos a necessidade de que o professor de História consiga dominar de forma correta essas novas técnicas de ensino, a realidade que encontramos no Brasil ainda não condiz com a teoria. Mas, para além dessas dificuldades, há ainda o papel dos educadores e alunos como agentes do processo de aprendizagem. São eles que, ao desenvolverem interesse e vontade de aprender e se capacitar, tornam-se agentes motivadores na busca pelas melhores formas de implementar essas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem (Ferreira, 1999).

Já há um consenso entre os docentes: quando os estudantes conseguem opinar e interagir diretamente com as metodologias que serão aplicadas em sala de aula, o processo de aprendizagem torna-se mais democrático e, conseqüentemente, mais eficiente. Com a utilização de metodologias ativas juntamente ao uso de computadores enquanto recursos didáticos para a prática cotidiana exercida dentro das instituições, teremos uma contribuição conjunta para o aumento na participação desses discentes, o que pode estimulá-los a desenvolver também atividades de pesquisa que estejam vinculadas ao ensino de história (Ferreira, 1999).

Partindo do que foi exposto acima, entendemos a amplitude do contexto em que as escolas contemporâneas estão inseridas e, conseqüentemente, o ensino

de história encontra-se diretamente ligado a essas mudanças que têm ocorrido tanto dentro como fora da sala de aula. Desse modo, compreendemos como esses alunos e alunas que fazem parte desse novo contexto escolar adentram as instituições de ensino com uma ampla bagagem carregada de particularidades que estão intimamente ligadas ao meio em que estão inseridos, o qual estivemos falando neste capítulo.

De fato, esses mesmos sujeitos citados anteriormente, os alunos, que já convivem com o meio diretamente ligado à internet e são possibilitados de acesso às mais diversas informações por meio dela, teriam uma maior dificuldade em se adaptar ao tradicionalismo pedagógico, ou seja, às aulas em que o professor é o sujeito detentor de todo o conhecimento e da fala. Sendo assim, concordamos com Leivas, 2008, *apud* Da Silva (2023, p. 14), que diz:

[...] a utilização e a incorporação da informática na sala de aula são importantes quando ela é utilizada para auxiliar os alunos na construção de novos conhecimentos. Contudo, essa construção dos alunos não deve ser realizada solitariamente, porque o ensino é um processo conjunto, compartilhado, no qual o aluno, tendo o educador como mediador, pode se mostrar autônomo na resolução de tarefas.

Mas o que de fato precisamos salientar é que os diálogos traçados acima não buscam findar essa discussão, que foca principalmente na utilização dessas novas tecnologias na educação ou mais especificamente no ensino de História. Entendemos que esse diálogo é amplo e está aberto às mais diversas mutações que dependem do modo como o docente pretende se utilizar dessas ferramentas para sua prática em sala de aula.

Mas um fato indiscutível e já atestado é a crescente importância da incorporação das TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) na área da educação. Restam poucas dúvidas a respeito de como esse ambiente regado por esses aparatos tecnológicos e, conseqüentemente, informatizado, ajuda a modificar de modo considerável o ambiente educacional, tornando-o mais lúdico e estimulante. Mas isso não significa que podemos deixar de lado outras discussões tão pertinentes quanto as já colocadas anteriormente, uma vez que o professor não pode e não deve jamais ser substituído por softwares ou aplicativos, tendo em vista que a dinâmica da sala de aula requer, primordialmente, a troca entre educador e educando. (Da Silva, 2023)

Sendo assim, esses novos recursos tecnológicos não podem, por si só, determinar o sucesso ou mesmo o fracasso no processo de ensino e aprendizagem. Ressaltamos então a autoridade e a importância do professor nesse processo, tanto para orientação como para escolha dos modos e os objetivos, os quais serão utilizados para inserção desta tecnologia dentro da prática pedagógica.

3 CULTURA DIGITAL E LEGISLAÇÃO PARA O ENSINO

Ao analisarmos historicamente a função das universidades, observa-se que, na Idade Média, seu objetivo principal limitava-se ao ensino, transmitindo conhecimentos já consolidados. No século XIX, porém, muitas universidades, como por exemplo a Universidade de Berlim e a Universidade de Paris, passaram a valorizar a interconectividade entre a pesquisa e o ensino, marcando a Primeira Revolução Acadêmica. (Garnica e Torkman, 2009).

Com a ascensão das universidades como geradoras de conhecimento, elas aproximaram-se do setor produtivo, especialmente devido à escassez de recursos para pesquisa. Essa carência levou pesquisadores a buscarem financiamento na indústria privada. Paralelamente, interesses acadêmicos passaram a direcionar estudos para aplicações tecnológicas industriais, impulsionando o desenvolvimento de pesquisas voltadas à inovação. (Etzkowitz, 2004, *apud* Garnica e Torkomian, 2009, p. 626)

Nesse contexto, surgiu a necessidade de políticas de gestão tecnológica no meio acadêmico, visando harmonizar os interesses das partes envolvidas e potencializar o uso das tecnologias geradas, além de reduzir conflitos. Tais políticas priorizam, sobretudo, a proteção intelectual dessas tecnologias.

Com base nesse contexto histórico, conseguimos perceber como, ao longo dos anos, foram criadas estruturas que buscavam se organizar dentro das universidades ou mesmo associadas a elas para proteger a propriedade intelectual e a transferência dessa tecnologia para outras áreas. Em diversos países, o setor governamental exerce papel central no fomento ao desenvolvimento socioeconômico, especialmente por meio de políticas que incentivam a colaboração entre atores do sistema de inovação, como instituições de pesquisa e empresas (Garnica e Torkomian, 2009).

No Brasil, tivemos a Lei de Inovação Federal de 2004, que resultou de um processo em 2001, por meio de uma versão preliminar que foi exposta na Conferência Nacional de Ciência e Tecnologia, organizada pelo Ministério da Ciência e Tecnologia. E, uma vez que diferentes estados brasileiros viram a importância do fortalecimento desta lei no país, começaram a surgir incentivos estaduais conhecidos como leis estaduais de inovação. (Garnica e Torkomian, 2009). No caso do estado do Maranhão, tivemos a Lei nº 11.733 de maio de 2022, que estabelece incentivos à

pesquisa científica e tecnológica para impulsionar a autonomia e o desenvolvimento produtivo local (MARANHÃO, 2022).

Já sabemos que as ferramentas tecnológicas podem ser usadas no sistema educacional como um tipo de objeto de aprendizagem, a partir do qual pode-se aprender ou como suporte para aprender. Essas tecnologias nos oferecem novas oportunidades de melhoria e evolução dos processos que são vistos como tradicionais do ensino e aprendizagem, este, por sua vez, seria mais uma ferramenta de apoio para fortalecer o modelo de aprendizagem.

As TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) tornaram-se ferramentas educacionais relevantes no mundo inteiro, seja como objeto de aprendizagem, seja como suporte pedagógico. Elas oferecem oportunidades para reinventar processos tradicionais de ensino, embora apresentem desafios, especialmente em contextos de desigualdade de acesso. Em nenhum outro momento histórico o mundo esteve tão conectado como atualmente, e por isso torna-se imprescindível que as instituições de ensino sejam capazes de se apropriar desses recursos tecnológicos, tendo em vista uma melhoria do processo de aprendizagem. (Silvany *et al.*, 2023)

A Política Nacional de Educação Digital (PNED - Lei nº 14.533/2023) representa um marco no processo de discussão do uso das tecnologias digitais, pois articula ações para democratizar o acesso a recursos digitais, entretanto, sua implementação esbarra em obstáculos históricos, como a descontinuidade de políticas públicas e falta de financiamento adequado para democratizar o acesso e o conhecimento de uso das tecnologias digitais às populações vulneráveis. Quando nos colocamos à disposição para aderir à utilização dessas tecnologias educacionais no contexto da sala de aula, podemos conseguir usufruir de diversas vantagens, pois estes recursos digitais, se usados de maneira correta, podem acrescentar muito nos saberes e nos processos educacionais.

Com o advento da realidade pandêmica que atingiu toda a população mundial, viu-se a necessidade de investimento em políticas públicas que buscassem sanar as carências educacionais daquele momento. Com restrições que impediam o contato direto entre as pessoas, o processo educacional presencial era inviável. Dado esse contexto, surgiu a Lei nº 14.533 de 2023, que prevê na sua 1ª ementa:

Esta Lei institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), estruturada a partir da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis (Brasil, 2023).

Não podemos esquecer que o cenário pandêmico iria ter um impacto significativo sem precedentes na História da Educação. Diversos países tiveram que suspender as suas aulas presenciais, buscando reduzir o risco de contaminação, sobretudo em ambientes fechados com grande aglomeração de pessoas. Em abril de 2020, segundo dados da Organização das Nações Unidas para Educação, cerca de 1,5 bilhões de estudantes do mundo inteiro estavam impossibilitados de frequentar o ensino presencial devido ao encerramento de todas as atividades dentro das instituições de ensino em 172 países, isso representa cerca de 84,8% das matrículas globais (Silvany *et al.*, 2023).

No cenário brasileiro, o CNE (Conselho Nacional da Educação) emitiu um parecer de número 11/2020 que tinha como finalidade minimizar as perdas institucionais que vieram a ser causadas pela interrupção das aulas. Nesse contexto, as redes de ensino, tanto públicas quanto privadas, começaram a ser incentivadas a oferecer uma flexibilidade no que tange ao uso da educação a distância. E foi exatamente nesse contexto que muitas instituições de ensino implementaram o chamado ERE (Ensino Remoto de Emergência). Essa modalidade de ensino tem como objetivo criar estratégias para dar continuidade às atividades escolares e acadêmicas durante o período de isolamento social. A efetivação desse sistema de ensino presencial à distância dividiu opiniões a respeito do nível de eficácia, especialmente no que diz respeito às atividades de aprendizagem (Silvany *et al.*, 2023).

A falta de formação dos professores para utilização dessas tecnologias, a elevada carga horária de trabalho pesado e a pouca ou nenhuma experiência desses docentes com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) vieram a impactar negativamente a saúde mental desses profissionais. Mesmo com algumas dificuldades no processo da educação a distância, como a operacionalização e a dificuldade do uso dessas ferramentas digitais, não podemos deixar de citar as vantagens que foram possibilitadas através desse processo de mobilidade de ensino,

como por exemplo, flexibilidade de horário, diversidade de ofertas de cursos, maior acesso ao ensino, etc. (Silvany *et al.*, 2023).

Muitas atividades que já eram feitas de forma presencial foram colocadas em prática também no ensino a distância, como a preparação de aulas, revisões e avaliações, porém todas elas tiveram que passar por um processo de adaptação, enquanto outras atividades foram introduzidas na dinâmica do EaD (Educação a Distância), como a utilização desse ambiente virtual no processo de aprendizagem. No entanto, a maior parte desses recursos foi utilizada por professores que estavam ligados às redes federais ou estaduais, isso porque essas instituições já possuíam uma estrutura de aprendizagem virtual que funcionava desde antes da pandemia, ofertando cursos à distância (Silvany *et al.*, 2023).

Apesar de termos a criação de diversas leis ligadas ao ensino EaD, ainda existiam dificuldades a serem ultrapassadas, visto que essas leis só poderiam ser colocadas em prática através da aplicação de recursos financeiros que deveriam chegar às escolas e instituições de ensino. Porém, o processo de distribuição desses recursos levou muito mais tempo do que o esperado e, conseqüentemente, atrasou em alguns meses o início e a conclusão do ano letivo.

As políticas educacionais brasileiras são historicamente marcadas por descontinuidades e falta de planejamento de longo prazo. O Plano Nacional de Educação (PNE), cuja primeira versão (2001-2010) enfrentou entraves como a ausência de mecanismos de monitoramento, segue sob disputas orçamentárias agravadas pela Emenda Constitucional 95/2016. O próximo PNE (2025-2035) deverá incorporar a PNED, mas persistem desafios como a desigualdade de acesso a tecnologias e a necessidade de formação docente (Pinto; Lemos; Coutinho, 2024).

Tivemos, nas últimas décadas, um aumento considerável nas pesquisas que tinham por objetivo compreender os processos pelos quais se davam as políticas públicas educacionais no Brasil. A atual PNE veio para desempenhar um papel fundamental e muito estratégico na política educacional brasileira da última década, trazendo metas que, apesar de serem de âmbito nacional, precisam ser concretizadas localmente, onde se dá a vivência do sujeito que é o portador do direito a ser garantido através desse plano.

A implementação do primeiro PNE, que foi de 2001 até 2010, enfrentou diversos desafios, entre eles o que mais pesou para a implementação desse plano foi

a falta de planejamento a longo prazo e a carência de políticas de estado que pudessem resultar em uma efetivação dessas metas tanto nos âmbitos municipais quanto estaduais. Para que se tenha uma efetivação do PNE, é essencial que exista monitoramento e avaliação contínuos, alinhando assim os governos municipais, estaduais e federais (Pinto *et al.*, 2024).

Historicamente, ao longo de toda a trajetória da educação nacional brasileira, houve uma desvalorização ou até a inexistência de iniciativas que estivessem voltadas para a educação popular, enquanto que, em outra face, havia uma valorização e uma primazia pela educação das elites. Essa situação já citada anteriormente vai permear os debates e discursos que tornam as tecnologias digitais da informação e comunicação na educação.

A educação popular e a educação elitizada apresentam dois modelos diferentes de concepção da prática educacional. A educação elitizada está historicamente associada a uma formação voltada para as classes dominantes, que prioriza conteúdos e métodos que reforçam a manutenção desses privilégios sociais e o distanciamento entre os grupos sociais. Temos, em contrapartida, a educação popular, que se constitui como uma prática crítica e emancipadora, tendo sua base na realidade das classes populares e é comprometida com a transformação social.

A educação popular está inspirada em alguns autores como Paulo Freire (2005), onde o autor promove e dialoga com a ideia da escuta ativa e a valorização desses saberes populares, buscando principalmente romper com essa lógica vertical da transmissão de conhecimentos. Já o intelectual Bourdieu (2001) buscou contribuir para compreender como a escola, muitas vezes, acaba por produzir desigualdades sociais e, conseqüentemente, legitimar uma cultura dominante como única forma viável e válida de transmitir saberes. Esses dois modelos apresentam diálogos bem distintos, mas também evidenciam os desafios e possibilidades de construção de uma educação que seja mais democrática e acessível.

Não podemos confirmar que será sempre possível o acesso igualitário de todos os sujeitos aos processos tecnológicos. Apesar de todos estarmos amparados legalmente pela legislação brasileira a tal direito, é importante destacarmos que aqueles que possuem uma maior renda financeira terão maior facilidade em acessar aparelhos móveis, assim como as redes de internet, que requerem um investimento financeiro para uma boa funcionalidade. A Lei nº 14.533 tem como objetivo garantir

acesso equitativo à tecnologia educacional, refletindo a necessidade de adaptação do sistema de ensino à era digital. Entretanto, sabemos que esse instrumento é insuficiente sem a infraestrutura, formação docente e o combate à desigualdade econômica (Pinto *et al.*, 2024).

Com base nas informações citadas acima, temos evidências da emergência de novos desafios que são vistos a partir da efetivação da Lei nº 14.533, que instituiu a PNED e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN número 9394/1996). Essas leis são um marco legislativo que vai reforçar a importância da implementação dessas tecnologias digitais de formação de comunicação na formação dos professores, assim como a sua utilização e a implementação na sala de aula através das práticas educacionais viabilizadas por esse docente (Pinto *et al.*, 2024).

No entanto, ressaltamos que a implementação dessas leis só será de fato bem-sucedida quando os investimentos ultrapassarem os âmbitos estruturais das instituições de ensino. Para que essas tecnologias consigam ser implementadas na prática da sala de aula, é preciso investir com mais ênfase na formação continuada dos docentes que serão os principais agentes no tocante à implementação das TIDCs no processo de ensino e aprendizagem.

3.1 PNED (Política Nacional da Educação Digital)

No Brasil, temos diversas políticas públicas que viabilizam o uso dessas tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem, como o Plano Nacional de Educação, que já inclui as tecnologias em suas metas. Temos como exemplo a estratégia 7.12, que afirma:

Incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem asseguradas a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas (Brasil, 2014, apud Silvany *et al.*, 2023, p. 7).

Mas já temos uma trajetória bem mais antiga na tentativa da incorporação dessas tecnologias digitais na educação no Brasil desde a década de 70, mas mais consistente no ano de 1997, quando o MEC estabeleceu o ProInfo (Programa

Nacional de Informática na Educação), que pretendia realizar a implementação da informática em escolas públicas. Já em 2007, esse programa foi reestruturado e passou a ter o nome de Programa Nacional de Tecnologia Educacional, que verificava a promoção do uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes de educação básica (Silvany *et al.*, 2023).

Com a instalação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em 20 de dezembro de 1996 por meio da Lei nº 9.394, tivemos uma melhor definição das diretrizes basilares para a educação nacional, e a partir dessa lei, fica definido que a formação básica do cidadão deveria se dar por meio da compreensão do ambiente natural e social, assim como do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que são fundamentais para a sociedade. (Silvany *et al.*, 2023)

Mais recentemente, com a chegada da pandemia do COVID-19 e, como consequência, com o fechamento das escolas, veio à tona uma nova necessidade que estava ligada à oferta da educação emergencial a distância, e foi justamente durante esse processo que projetos para inclusão digital passaram a ser pensados com maior eficácia. No ano de 2021, foi aprovada a lei da conectividade (Lei nº 14.172/21) que “dispõe sobre a assistência da União aos estados e ao Distrito Federal para garantia de acesso à internet, confins educacionais, aos alunos e aos professores da educação básica pública” (Brasil, 2021 *apud* Silvany *et al.*, 2023, p.7).

O Brasil tem passado por importantes transformações, mas quando falamos das áreas de inclusão digital e do uso dessas tecnologias na educação, o país ainda enfrenta grandes desafios. A PNED foi uma das políticas públicas mais importantes da história legislativa do Brasil, conhecida como Plano Nacional da Educação Digital, que veio para garantir igualdade de acesso às tecnologias digitais para todos os estudantes brasileiros, independentemente de sua condição social.

A tecnologia tem estado diretamente presente na vida dos estudantes, os quais a utilizam com frequência e esperam que as instituições de ensino consigam adequar-se a elas. A PNED é uma política pública que está muito próxima das tendências globais da educação. Com a sua implementação, acreditava-se que poderíamos contribuir para uma melhoria da qualidade da educação brasileira, o que a tornaria mais próxima da realidade dos alunos e, consequentemente, mais atrativa aos olhos desses indivíduos.

Em geral, o objetivo do PNED era que a população brasileira não tivesse apenas o acesso irrestrito às ferramentas digitais, mas que conseguisse também cultivar as boas práticas nesse ambiente digital. E foi nesse sentido que se criaram as quatro bases principais que nortearam essa lei: a inclusão digital, educação digital nas escolas, a participação para o mercado de trabalho e estímulo à inovação, pesquisa e desenvolvimento.

Porém, não podemos deixar de destacar que ainda existem grandes desigualdades sociais quando falamos do acesso às tecnologias digitais, visto que muitas vezes essa tecnologia restringe-se às mãos daqueles que possuem maior poder aquisitivo. Para além desse contexto, temos ainda as dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas brasileiras, que não possuem uma infraestrutura adequada e muito menos os aparatos tecnológicos que contribuíram para o uso da tecnologia no ensino. Muitos cursos de licenciatura acabam por não promover uma aprendizagem acerca desses sistemas, o que torna a questão ainda mais problemática, uma vez que tem-se o déficit de estrutura assim como de profissionais que estejam aptos para que a PNED seja colocada em prática (Duarte, 2024).

Essa política nacional de Educação digital (PNED) foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 11 de janeiro de 2023 e foi instituída através da Lei nº 14533/2023. Mas já sabemos que essas discussões em torno do uso dessas tecnologias já são bem antigas, já nos anos de 1990 já se dava início a um programa que visava a expansão dessa infraestrutura de telecomunicações no país (Marques, 2004, *apud* Duarte, 2024, p. 90).

Conseguimos perceber ao longo da leitura da PNED que esse plano vem para reforçar a ideia de uma educação que está voltada para a rede. Nesse sentido, seria um letramento digital e internacional. Essa lei promove a ideia de uma inclusão digital, sendo tarefa do estado realizar esse processo na sociedade, e é dever desse mesmo estado promover políticas que busquem conscientizar sobre o bom uso desses ambientes digitais.

Infelizmente, no meio desse processo, temos ainda a questão da desinformação, que se dá principalmente pelos meios digitais mais utilizados pelas pessoas, como, por exemplo, WhatsApp, Telegram, Facebook e Instagram. Controlar a disseminação das desinformações se tornou uma tarefa cada vez mais difícil e atualmente é um dos grandes males que permeia a relação da sociedade com as

redes sociais. Por esse motivo, é tão importante ter uma conscientização da população que utiliza essas redes, ao passo que o excesso de informação disponibilizado nessas redes dificulta o processo de controle de qualidade dessas informações propagadas (Duarte, 2024).

O letramento digital e informacional será uma das importantes ferramentas no combate à disseminação de desinformação propagada nos ambientes digitais. Partindo desse ponto, conseguiu-se entender como a educação voltada para a rede é indispensável, pois, além de atribuir ao indivíduo a capacidade técnica para uso dessas ferramentas tecnológicas, promove também a capacidade de identificação desses conteúdos informativos nos meios de comunicação de massa.

Assim sendo, ao atribuirmos ao usuário o papel de protagonista informacional, também estamos garantindo que essa pessoa seja capaz de analisar criticamente as informações que recebe, assim como a compreensão para que e de que forma os seus dados pessoais estão sendo armazenados, processados e utilizados.

Outro aspecto muito interessante da lei vai dizer respeito à conscientização dos direitos sobre o uso e o tratamento dos dados pessoais dos usuários, dando ênfase às populações que são mais vulneráveis, visto que as empresas privadas costumam utilizar de diversas manobras, que são cada vez mais chamativas para atrair, coletar, gerenciar e processar dados pessoais. Dadas essas informações, quando falamos da proteção de dados, esse consentimento vai caber apenas ao usuário titular, o que seria o meio mais eficaz para que tenhamos uma garantia da autodeterminação informativa.

A lei geral de proteção de dados (Lei nº 13.709/2018) veio para dar a devida importância ao consentimento e autonomia do usuário, nesse caso o cidadão, uma vez que, estando ciente a respeito do fluxo dos seus dados, possa de fato conseguir controlar por meio do consentimento ou não para o seu uso (Duarte, 2024).

Já em relação ao parágrafo VI do art. 2º da PNED, que diz respeito à implementação e à integração das infraestruturas de conectividade para fins educacionais, entendendo que é necessária a expansão de uma conectividade de boa qualidade nas instituições de ensino, assim como equipamentos que sejam adequados para esse acesso à rede e a promoção de política de dados e acesso móvel tanto para alunos quanto para professores. Ou seja, a inclusão digital deve

oferecer dispositivos e também proporcionar às crianças e adolescentes uma estrutura que seja digna para o acesso, bem como equipamentos de boa qualidade (Duarte, 2024).

Então, para que o usuário consiga ser o protagonista no processo da conectividade, compreendendo os conteúdos que são disponibilizados na rede, é primeiramente preciso, em especial quando falamos do público-alvo dessa lei, alunos e professores, que tenham acesso à internet e às ferramentas, mas que também sejam capazes de conhecer e entender a lógica que rege essas redes de comunicação.

Quando analisamos o contexto acadêmico que foi vivenciado entre 2020 e 2021, percebemos que pelo menos 93% dos docentes afirmam que houve uma defasagem no que tange à aprendizagem absorvida pelos alunos durante esses anos letivos. O que vai nos evidenciar uma necessidade de uma maior promoção de políticas públicas que possam capacitar tanto os professores quanto os alunos para a utilização dessas redes (Duarte, 2024).

Apesar da criação do Plano Nacional de Educação Digital, ainda existem muitas barreiras a serem ultrapassadas para que de fato tenhamos uma democratização do acesso a essas tecnologias nas instituições de ensino, principalmente se voltarmos nossos olhos para as instituições públicas. A PNED é uma lei relativamente nova e ainda se apresenta muito tímida em sua prática, não conseguindo alcançar o potencial efetivo para construir um instrumento de inclusão digital dentro das escolas.

4 EDUCAÇÃO DIGITAL: caminhos para uma sociedade/educação democratizada?

Mas, para além das conceituações que reverberam a cultura digital, precisamos entender como essa cibercultura pode ser colocada em prática por meio do lamento digital, buscando compreender os caminhos possíveis a serem seguidos dentro da sala de aula.

Quando tratamos de assuntos como educação com foco na utilização de novas tecnologias em sala de aula, abrimos caminho também para uma gama de questionamentos que perpassam esses temas de uma forma mais ampla. Percebemos ainda uma variedade de dúvidas que permeiam a prática docente em relação ao uso dessas ferramentas digitais. Apesar de vivermos em uma era em que os computadores e as tecnologias têm tomado cada vez mais espaço dentro da comunidade, ainda temos uma tarefa árdua quando tratamos da relação entre professores e a tecnologia sendo usada em sala de aula. Para que ultrapassemos essas barreiras, é necessária uma reflexão em torno da educação e das mídias digitais, tanto na visão educacional quanto na formação dos professores.

Muitas pesquisas já foram feitas na área de Linguística e Letras a respeito da conceituação de “letramento”. Esses trabalhos pontuam considerações importantes sobre o termo, porém é necessário que tenhamos uma visão mais ampla para compreender e adaptar-nos a uma nova realidade: a era digital contemporânea.

O letramento está para além do ato de saber ler e escrever, pois o indivíduo, apesar de ter que fazer uso dessas práticas, ao entrar no universo do letramento, é preciso que se aproprie do hábito de buscar algo para ler e de frequentar lugares que incentivem essa prática, como, por exemplo, as bibliotecas. Com o desenvolvimento efetivo dessa leitura, desenvolve-se também a possibilidade de um envolvimento do sujeito com o sistema de escrita (Soares, 2006, *apud* Moreira, 2012, p. 2).

Já para Mey (1998, *apud* Moreira, 2012, p. 3), essa relevância do letramento, tanto no tipo usual quanto no digital, ultrapassa o saber ler ou escrever ou, nesse caso, saber navegar na internet. É necessário saber utilizar esses recursos e conseguir aplicá-los no cotidiano, em benefício próprio específico ou em benefício de uma coletividade. É preciso se questionar o porquê de se estar fazendo uma busca pela internet, buscando compreender a finalidade dessa informação para nossas vidas e tentando promover um novo tipo de conhecimento.

Essa necessidade para que um indivíduo seja letrado digitalmente vai surgir a partir da ideia de que essas fontes digitais podem gerar diversificadas formas de informação através não só dos textos, como também de imagens, sons, etc. Esse letramento digital seria então a capacidade de utilizar essas fontes digitais a partir de um pensamento crítico, tentando, sempre que possível, questionar-se a respeito das informações que chegam através das mídias sociais, entendendo que nem sempre o que é visto ali pode ser levado como verdade absoluta.

Sendo assim, o conceito de letramento tecnológico é algo muito complexo e apresenta uma grande diversidade, visto que as pessoas podem ter diferentes graus de entendimento sobre uma ferramenta, conseguindo acessar algumas áreas como, por exemplo, os e-mails e redes sociais. Geralmente, esse letramento digital varia de acordo com a realidade de vida de cada indivíduo.

O letramento digital parte então da necessidade que as pessoas têm de aprender a fazer uso dessas tecnologias para gerar um benefício ou comodidade para elas, e é a partir desse cenário que se gera um novo grau de letramento, em que esse indivíduo aprende a acessar outras informações, como vagas de emprego pela Internet, o que vai demandar que ele mesmo faça a leitura e interpretação do anúncio, decidindo se pode se candidatar ou não à vaga. (Ribeiro, 2009, *apud* Moreira, 2012, p. 4)

Essas novas tecnologias estão disponíveis para serem usadas ou serem colocadas em prática pelo maior número de pessoas possível, mas é preciso que levemos em consideração que essa implementação envolve diversas questões, tanto sociais como políticas, que também precisam ser discutidas para entendermos como se dá tal processo.

No caso desse letramento midiático, dentro do contexto da educação, tal processo não vai alterar somente a relação que o estudante tem com ensino e aprendizagem, mas vai também modificar o papel do professor, que até então tinha como principal objetivo transmitir para os alunos os conhecimentos contidos nos livros didáticos. Porém, na era da tecnologia, o papel desse docente vai se direcionar não somente à compreensão e disseminação desses assuntos, mas tentando também contextualizar esses temas, alinhado com a realidade vivenciada pelos alunos dentro dessas grandes mídias sociais (Moreira, 2012).

Com a chegada dessas novas tecnologias, uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem se instalou dentro das instituições de ensino. O uso desse recurso tecnológico durante as aulas deve ser incentivado ao mesmo tempo em que também deve ser monitorado, e cabe ao professor tal missão. A utilização dessa tecnologia deve ser feita de forma correta e pedagógica, juntamente com um preparo do professor para o uso desses recursos, tentando estabelecer e entender juntamente ao aluno o porquê de estar usando determinada ferramenta e qual o benefício essa nova didática terá para o estudante, torna o processo de ensino e aprendizagem democrático e inclusivo.

Porém, ainda temos uma resistência por parte da maioria dos educadores em relação à inserção dos computadores ou outros aparatos tecnológicos enquanto ferramenta de trabalho para realização das suas atividades. Tal impasse acontece pelo fato de alguns professores não estarem ou não se sentirem capacitados para conseguir lidar com o surgimento dessa grande diversidade de novas tecnologias. Isso se dá, muitas vezes, pelo fato de as escolas não disponibilizarem cursos, treinamentos e informações continuadas que tenham seus esforços voltados para o uso dessas tecnologias em sala de aula (Moreira, 2012).

Para inserir o professor nesse contexto, o letramento digital é o passo mais importante, seguido de uma conscientização da importância de inserção desses aparatos tecnológicos dentro de sala de aula, o que facilitaria o trabalho do professor. Por esse motivo já citado anteriormente, é que se faz necessário investir nesse profissional desde a sua formação inicial até a continuada, introduzindo os conhecimentos, assim como as novas tecnologias digitais no seu procedimento metodológico de ensino, dialogando com as técnicas que já costumam ser utilizadas no dia a dia.

O letramento é uma espécie de prática social que está envolta no sentido de significar o conteúdo que está sendo aprendido, isso significa que para ler, interpretar e entender algo é preciso ter um conhecimento prévio sobre o assunto trabalhado no texto, para que este consiga adquirir um sentido. Esse conceito pode ser aplicado quando tratamos do letramento digital, no que diz respeito ao entendimento e na aquisição de sentido que são dados aos textos e ferramentas adquiridas e distribuídas a partir de codificações digitais, como mensagens de texto, mídias sociais, memes na internet, entre outros. (Villarreal; Da Silva; Okuyama, 2022).

Para a realidade desempenhada dentro das instituições de ensino, essas tecnologias, para serem implementadas na realidade do docente, têm que fazer parte de suas vidas, sendo algo que independe do seu contexto social e cultural. O letramento digital possibilita que esses profissionais conheçam os tipos de tecnologias, assim como viabiliza as ferramentas necessárias para compreender e interpretar como podem utilizá-las em sua realidade em sala de aula na prática do ensinar.

Essa esfera digital possibilita as mais variadas formas de transmitir o saber, possibilitando a aprendizagem e o conhecimento. Não por acaso, os professores/docentes necessariamente precisam aprender a lidar o quanto antes com esses conceitos, a partir do letramento digital, e se utilizar desses recursos para promover um processo de aprendizagem mais dinamizado. Conhecimentos tecnológicos para o uso na educação, juntamente ao discernimento sobre as informações apresentadas em rede, podem ser utilizados como caminhos para enriquecer o processo educacional (Villarroel *et al.*, 2022).

Para uma pessoa ser considerada letrada digitalmente, é preciso que ela tenha um conhecimento prático sobre o uso da tecnologia que pode ser possibilitado pelo uso de computadores, mas, para além disso, é necessário que esse indivíduo tenha conhecimento crítico desse uso. Ou seja, para que uma pessoa se torne digitalmente letrada, é preciso aprender o novo tipo de discurso, podendo ser comparado a aprender uma outra língua (Freitas, 2010).

Um dos pré-requisitos básicos para o processo de letramento digital segundo Gilster (1997) é: “habilidade de entender e usar informação em formatos múltiplos de uma vasta gama de fontes quando esta é apresentada via computadores” (Gilster, 1997, *apud* Freitas, 2010, p. 338). Ou seja, para o autor, as ferramentas que estão disponíveis no meio digital precisam estar relacionadas ao entendimento de como lidar com ideias, e não somente com a memorização de comandos.

Uma das ferramentas essenciais para um letramento eficaz é a capacidade de uma avaliação crítica do conteúdo que chega através dos meios digitais, ou seja, precisamos julgar e tentar compreender os processos que se dão por trás do que se é propagado nas redes. Outra competência essencial é a de ler usando o modelo não linear ou hipertextual e, para além disso, tem-se a necessidade de compreender como associar as informações dessas diferentes fontes, buscando a construção de

conhecimento diante do que está posto na internet (Gilster, 1997, *apud* Freitas, 2010, p. 338).

O autor brasileiro Marcelo El Khouri Buzato, que se encontra envolvido também com questões de letramento digital, apresenta uma definição muito interessante sobre o assunto:

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (Buzato, 2006, *apud* Freitas, 2010, p. 339)

Ou seja, como já exposto anteriormente, esse letramento digital é, por definição, um conjunto de competências necessárias para que um indivíduo consiga entender e usar essas informações disponibilizadas na rede de maneira crítica e estratégica. Essas informações são encontradas em formatos múltiplos e são advindas de variadas fontes que podem ser apresentadas por meio de computador-internet, atingindo os seus objetivos e sendo, por muitas vezes, compartilhadas tanto social como culturalmente.

5 OS MEIOS DE LETRAMENTO DIGITAL NO PRÉDIO DE HISTÓRIA DA UEMA

O letramento digital no curso de história da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) tem se desenvolvido como uma competência essencial, visando capacitar os discentes para utilizar ferramentas tecnológicas de forma crítica, ética e produtiva, tanto na pesquisa acadêmica quanto na futura prática docente.

No contexto dos cursos de licenciatura, especialmente em História, o domínio dessas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) tornou-se indispensável. O letramento digital não vai se limitar apenas à habilidade técnica, mas envolve também a capacidade de interpretar, produzir e disseminar conhecimentos de forma crítica, por meio dessas plataformas e ferramentas (Soares, 2002).

Para que a prática do letramento digital seja ética, é preciso desenvolver naqueles que a utilizam, no caso da pesquisa atual focando tanto nos alunos quanto nos docentes, a capacidade da interpretação de notícias on-line, assim como os conteúdos que estão disponibilizados nessas plataformas, sendo as mais conhecidas o Google e o YouTube, por exemplo. Caberia então a esses indivíduos se utilizarem desses meios e ferramentas voltadas para a tecnologia, de forma que conseguissem usá-las a favor da produção de conhecimento.

A introdução do letramento digital, bem como a cultura digital no curso de história da UEMA, vai se relacionar diretamente com a democratização do conhecimento. Plataformas de divulgação, como blogs e redes sociais, possibilitam a divulgação científica em linguagem mais acessível ao público, permitindo que os estudantes atuem como agentes ativos da produção do conhecimento, assim como na circulação de saberes históricos.

Dessa forma, o letramento digital se inseriu no curso de história da UEMA por meio de diversos caminhos, como, por exemplo, a análise crítica e a pesquisa. Através desse processo, os alunos conseguem realizar uma análise mais crítica de fontes digitais, como os artigos disponibilizados on-line, as redes sociais e os documentos eletrônicos, o que possibilita a utilização dessas novas fontes de forma responsável.

Outro caminho a ser seguido através desse letramento é a própria produção de conhecimento, que possibilita o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos, assim como auxilia nas apresentações e nas edições de textos e

imagens que podem ser utilizados de forma colaborativa nos momentos de apresentação de trabalhos ou pesquisas.

O domínio dessas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) torna-se cada vez mais essencial para a prática docente, onde a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca competências gerais referentes à utilização de diferentes linguagens, incluindo a linguagem digital, para que possamos expressar e produzir conhecimentos. Seguindo essa lógica, a UEMA vem buscando meios possíveis de incorporar esses recursos digitais às suas práticas formativas, embora ainda enfrente desafios estruturais e pedagógicos, como a carência de recursos tecnológicos (computadores, notebooks ou tablets) que estejam integralmente à disposição dos estudantes e dos docentes, ou a falta de incentivo na promoção de formações continuadas com foco voltado para o desenvolvimento e implementação dessas tecnologias em sala de aula.

Outro ponto que vem sendo desenvolvido por meio do letramento digital no curso de História é o uso desses recursos tecnológicos como um meio para divulgação dos conhecimentos históricos produzidos dentro da Universidade. Isso se deu, principalmente, por meio das redes sociais ligadas aos grupos de pesquisa. E não por acaso, como consequência da utilização desse ambiente digital, busca-se, cada vez mais, compreender as questões éticas de segurança que estão ligadas ao uso do ciberespaço, como, por exemplo, a segurança de dados, os termos de privacidade e a prevenção de violências on-line, como cyberbullying.¹

De fato, não podemos considerar o domínio digital como a única esperança para um processo de ensino e aprendizagem mais participativo, mas, uma vez que o docente consiga ter o domínio desses ambientes digitais, conseguirá utilizá-los a seu favor como ferramenta para a produção de conhecimento e metodologias mais ativas e interativas que dialogam diretamente com a realidade do aluno, dinamizando a prática em sala de aula.

Mas essa realidade só é possível se de fato houver um investimento em formações continuadas que busquem a inserção do docente nas novas realidades

¹ O cyberbullying é uma forma de agressão que acontece via internet ou por outros meios digitais, como redes sociais, aplicativos de mensagens ou jogos online. Esse tipo de agressão acontece quando alguém, de forma repetida e intencional, humilha, ameaça ou expõe outra pessoa por meio de mensagens, imagens ou vídeos. Diferente do bullying tradicional, o cyberbullying pode acontecer a qualquer hora e lugar, mesmo que a vítima e o agressor estejam distantes fisicamente (FRANÇA e CARDOSO, 2013).

desse ambiente digital. Visto que o processo de letramento digital é só o primeiro de muitos passos para adaptação dos professores a essas novas demandas da sociedade, ainda é um movimento importante em direção às mudanças mais efetivas na prática docente.

A formação docente na UEMA tem repensado seu processo formativo, acompanhando as transformações e suas consequências, as quais produzem novas ferramentas, sistemas, processos e métodos. Segundo Lévy (1999), vivemos uma “Revolução da Inteligência Coletiva”, na qual os saberes são compartilhados em rede, exigindo dos professores uma nova postura, mais colaborativa, reflexiva e conectada com o universo digital dos estudantes. Isso implica repensar a formação do professor de História, atualizado acerca das transformações, dos recursos, habilidade técnica que se desenvolvem na cultura digital. Essa cultura, conforme Castells (2002, p. 489), está relacionada a novos modos de interação social, valores, comportamentos e práticas moldadas pela presença e influência das tecnologias digitais no cotidiano.

A cultura digital adentra todas as esferas da atividade humana, como já pontuava Manuel Castells em 1996. Hoje, transformou a forma como consumimos, trabalhamos, nos relacionamos, nos comunicamos e aprendemos. No campo de atuação específica do professor de História, a cultura digital ampliou o acesso a fontes como, por exemplo, jornais digitalizados, acervos de museus, documentos públicos, entre outros. Esse espaço digital permite novas formas de análise, como a mineração de dados, a cartografia digital e a construção de narrativas multimídia, que enriquecem a produção e o ensino de história, como pontuam Cohen e Rosenzweig (2006).

Ao nos direcionarmos para o curso de História da Universidade Estadual do Maranhão, observamos que a cultura digital já adentrou os meios acadêmicos. Docentes utilizam ferramentas e plataformas tecnológicas digitais, impulsionando a promoção de atividades de pesquisa em ambiente digital. Em seus programas de aula, abordar a história da internet e da tecnologia, assim como seus usos em sala de aula, como é o caso da disciplina Tecnologias Aplicadas ao Ensino de História (ASLUHST2N541), só passou a fazer parte efetivamente da grade curricular da UEMA a partir de 2018.

Dentro do curso, é possível observar algumas exigências no que tange à realização de pesquisa, bem como à produção de textos e artigos científicos que,

muitas vezes, podem ser encontrados em plataformas digitais e, conseqüentemente, passam por plataformas de publicação e até mesmo por ferramentas de pesquisa on-line. O curso de História tem ainda a possibilidade de incluir e abrir caminhos para trabalhar disciplinas ou projetos que incluam história da internet e da tecnologia, buscando instigar em seus alunos os conhecimentos mais críticos e amplos da trajetória dessa evolução digital e suas implicações tanto no ensino de História quanto na sociedade em si.

Além disso, o letramento digital é entendido como as habilidades necessárias para compreender, utilizar, avaliar e criar informações em ambientes digitais de forma crítica e ética (Gilster, Paul, *Digital Literacy*, 1997). É introduzido no curso de História de diferentes maneiras: uso de plataformas educacionais, como o Moodle, o acesso a acervos digitais, e na produção de conteúdo didático de forma digital. Outros recursos, como audiovisuais, apresentações em slides e até mesmo podcasts, também são utilizados por docentes. É importante ressaltarmos que os dados analisados aqui não se referem a todos os docentes do Curso de História, mas a 31,8% de um total de 22 docentes ativos.

Mas, apesar dessas potencialidades, é necessário levar em consideração os obstáculos que ainda dificultam uma plena efetivação do letramento digital no curso. Entre eles, destacamos a falta de formação continuada dos docentes no uso pedagógico das tecnologias e as desigualdades de acesso entre os estudantes. Diante desse cenário específico, torna-se urgente o investimento em políticas institucionais que integrem mais efetivamente as TIDCs à matriz curricular do curso de história da UEMA.

Mas fora o curso de História, a Universidade Estadual do Maranhão conseguiu expandir esse letramento, oferecendo alguns programas de extensão que têm seu foco voltado para o desenvolvimento desse letramento, como por exemplo, o programa Universidade Aberta Intergeracional (Unabi), que foca na alfabetização tecnológica para a população da terceira idade.

Em síntese, a pandemia do COVID-19 evidenciou ainda mais a importância do letramento digital na formação docente. Durante essa forma de ensino remoto em período emergencial, os estudantes de história da UEMA precisaram adaptar-se rapidamente ao uso de ferramentas como o Google Meet, Canva e outras, muitas vezes sem ter nem mesmo o preparo adequado. Esse contexto conseguiu gerar

aprendizados importantes, mas também trouxe à luz as problemáticas formativas que precisam ser sanadas para o ensino verdadeiramente híbrido e de qualidade.

Esses meios de letramento digital do curso de história da UEMA são apenas algumas das dimensões estratégicas da formação docente que têm se modificado cada vez mais no século XXI. Para que a formação desses professores de história seja crítica, criativa e socialmente comprometida, é necessário implantar as tecnologias digitais de maneira mais estruturada, reflexiva e equitativa, buscando promover uma educação histórica que esteja significativamente alinhada aos desafios contemporâneos.

5.1 Os procedimentos metodológicos da pesquisa

O presente tópico tem por objetivo apresentar de forma detalhada os procedimentos metodológicos que foram adotados na presente pesquisa. Sendo imprescindível ressaltar que a pesquisa foi desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa e quantitativa, de natureza exploratória descritiva, em que busca compreender, a partir da percepção dos discentes, os avanços e os desafios que estão relacionados ao letramento digital dos docentes no contexto do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão. Em outro momento, buscamos compreender ainda a relação desses docentes com o uso dessas tecnologias no contexto da prática em sala de aula. Segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória tem por finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito.

O estudo foi caracterizado como uma pesquisa de campo, visto que os dados foram coletados diretamente junto aos sujeitos participantes. Isso se deu por meio de um questionário on-line que foi aplicado aos estudantes e professores vinculados ao prédio de História da UEMA. Optar por uma metodologia mista, que abrangesse tanto qualitativamente quanto quantitativamente os dados obtidos, permitiu que tivéssemos dados objetivos e, ao mesmo tempo, dados interpretativos, que nos permitiram entender a percepção subjetiva dos alunos acerca do uso das tecnologias digitais pelos professores, bem como a relação desses docentes com essas tecnologias durante o seu dia a dia.

O instrumento utilizado para coleta desses dados foi o Google Forms, uma ferramenta disponibilizada de forma gratuita e amplamente acessível que permitiu a

elaboração de formulários, com perguntas objetivas e discursivas de acordo com os nossos objetivos de análise. Pois, para Triviños (2009), o questionário é eficaz quando o objetivo da pesquisa é obter informações específicas sobre atitudes, comportamentos e opiniões.

A escolha da ferramenta do Google Forms justifica-se por sua praticidade, acessibilidade e segurança no armazenamento das informações, além de permitir uma análise estatística preliminar dos dados de maneira autorizada. A praticidade de uma ferramenta on-line, como utilizada na pesquisa, foi imprescindível para que conseguíssemos a coleta direta desses dados, visto que, uma vez disponibilizada on-line, tanto professores quanto os alunos poderiam escolher o momento mais adequado e confortável para responder o questionário.

Dois formulários foram elaborados especificamente para essa pesquisa, onde o questionário aplicado aos professores possuía um total de 13 perguntas e o questionário aplicado aos alunos possuía um total de 14 perguntas, que estavam divididas em três blocos temáticos: os dados demográficos dos participantes, a percepção sobre o uso das tecnologias digitais pelos docentes e uma avaliação crítica sobre os obstáculos e possibilidades do letramento digital.

Após a elaboração do questionário com foco para os docentes do prédio de história da UEMA, foi elaborado um termo de consentimento. Visando um contato mais direto com o objeto da pesquisa, os professores foram contatados pessoalmente, e nos casos em que eles não se encontravam no prédio, foi encaminhado um e-mail ou WhatsApp com o termo de consentimento seguido do link para responder ao questionário. No caso dos professores que leram e concordaram em participar, foi solicitada uma assinatura que poderia ser feita tanto de forma presencial quanto online.

Na primeira etapa do questionário disponibilizado aos docentes, foram coletados dados sociodemográficos, em uma sessão com perguntas de identificação, onde estes docentes poderiam disponibilizar informações como idade, ano de formação, instituto em que realizou sua formação. A segunda sessão buscava coletar dados sobre a relação desses professores com a tecnologia no seu dia a dia, visando entender se esse indivíduo possuía algum tipo de familiaridade e como utilizava essas ferramentas tecnológicas em seu cotidiano. Já a terceira e última sessão buscou entender como os docentes utilizavam a tecnologia digital na sua prática em sala de

aula, bem como se já participaram de alguma formação continuada com foco para o uso das tecnologias digitais.

No que se refere à participação dos alunos na pesquisa, ocorreu de forma voluntária: os estudantes foram informados previamente sobre o objetivo da pesquisa, sendo importante frisar o sigilo das informações e a confidencialidade dos dados, conforme as diretrizes da resolução número 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.²

A primeira sessão do formulário visava levantar os dados sociodemográficos dos participantes, como idade e ano em que ingressaram no curso. Essa etapa foi fundamental para compreender o perfil dos estudantes. A segunda sessão tratou de abordar questões como frequência de uso desses recursos tecnológicos, como, por exemplo, aplicativos ligados ao ensino, notebooks, celulares, os recursos utilizados, preparo técnico percebido, impacto na aprendizagem a partir da utilização de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) por parte dos professores do curso de História, seguindo a perspectiva de Kenski (2012), que ressalta a importância da integração crítica das TDICs na prática pedagógica.

A terceira sessão teve como foco a avaliação dos discentes sobre os principais obstáculos e possibilidades de letramento digital no ensino superior, especificamente com foco para o curso de história da UEMA. Algumas questões discursivas permitiram que os alunos fornecessem mais detalhes com relatos a respeito do uso das tecnologias no ensino. A análise dos dados, tanto relacionada ao questionário aplicado aos docentes quanto à análise das respostas dos alunos, iniciou-se através da análise de dados que só foi possível a partir da tabulação dos dados quantitativos, que geraram gráficos na plataforma Google Forms. O passo seguinte foi a análise qualitativa de conteúdo baseada nas respostas abertas proposta por Bardin, que afirma: “A categorização consiste em operações de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2011, p. 148).

² A presente Resolução aplica-se exclusivamente às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que envolvam seres humanos, cujos procedimentos metodológicos envolvam o uso de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis, ou que possam acarretar riscos maiores que os existentes na vida cotidiana, em sua forma física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e espiritual (BRASIL, 2016 p.44).

Já em relação às respostas abertas, em ambos os questionários, metodologicamente foram agrupadas por temas correspondentes, como “principais ferramentas tecnológicas utilizadas em sala de aula”, “benefícios da tecnologia para o ensino de história” e “domínio dos docentes em relação ao uso de tecnologias digitais em sala de aula”.

Essas categorizações permitiram identificar padrões de opinião entre os alunos e professores, bem como as sugestões de melhoria para o uso das TDICs no curso de história da UEMA. A amostra da pesquisa com os discentes contou com a participação de 25 estudantes, enquanto a pesquisa com os docentes teve a adesão de 7 professores que concordaram em participar.

Embora a amostra não tenha uma pretensão de representatividade estatística ampla, ela nos ofereceu um panorama significativo das percepções e experiências tanto dos discentes quanto dos professores em relação ao tema. A coleta de dados feita de forma online possibilitou ampliar o alcance da pesquisa com os alunos de diferentes turmas.

Importante ressaltar que os dados coletados foram utilizados exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica. A metodologia adotada demonstrouse eficaz para os objetivos da pesquisa, uma vez que possibilitou uma coleta rápida, segura e rica de dados que são relevantes sobre o letramento digital na prática docente do curso de história da UEMA.

Além disso, a utilização de uma ferramenta como o Google Forms reforça o próprio uso das tecnologias digitais no processo da pesquisa acadêmica, o que vai alinhar-se diretamente com o tema central do trabalho. Ao tratarmos os obstáculos e possibilidades, a análise dos dados nos revelará como a percepção do discente aponta tanto para a necessidade de uma formação docente continuada quanto para iniciativas inovadoras que já vêm ocorrendo dentro do próprio curso.

A aplicação deste formulário digital também nos revelou, de forma prática, o nível de familiaridade que esses estudantes, assim como os professores que participaram, têm com essas ferramentas digitais, o que será aprofundado nos capítulos seguintes. Sendo assim, os procedimentos metodológicos aqui apresentados vão sustentar a construção de um estudo de caso de forma crítica, reflexiva e fundamentada, que contribuirá para a compreensão do cenário atual do

letramento digital no ensino superior, especialmente no contexto da formação dos docentes em história na Universidade Estadual do Maranhão.

5.2 Dados sobre o Letramento Digital entre os alunos do curso de História da UEMA

1 - Perfil dos participantes

As primeiras 3 perguntas do questionário abordavam pontos como a idade dos participantes, o ano em que ingressaram na universidade e a idade. Os discentes que responderam ao questionário ingressaram no curso de História da UEMA entre 2011 e 2025, período que abrange diferentes gerações e experiências formativas. A maioria declarou ter tido algum contato com tecnologias digitais desde o início da graduação, embora essa exposição tenha se mostrado bastante desigual entre os docentes.

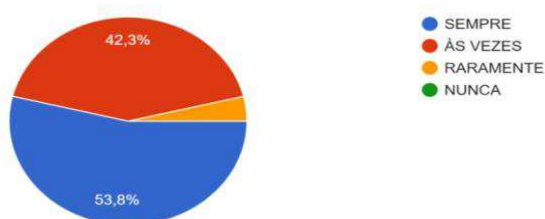
Foi perguntado se, durante a formação desses alunos, os professores fizeram a utilização de recursos tecnológicos durante as aulas e quais seriam esses recursos. Em resposta, os discentes apontaram que os recursos tecnológicos mais utilizados por professores ao longo da formação foram apresentações em PowerPoint, exibição de vídeos e documentários, materiais em PDF³, uso de notebooks e projetores multimídia (datashow).

2 - Frequência do uso de tecnologias em sala

A pergunta seguinte foi a respeito da frequência do uso das tecnologias pelos professores em sala de aula. Como demonstrado no Gráfico 1, os estudantes responderam da seguinte forma:

Gráfico 1 - Frequência do uso de tecnologia em sala pelos professores

Com que frequência os professores utilizam recursos tecnológicos em sala de aula?
26 respostas



Fonte: Própria, Google Forms.

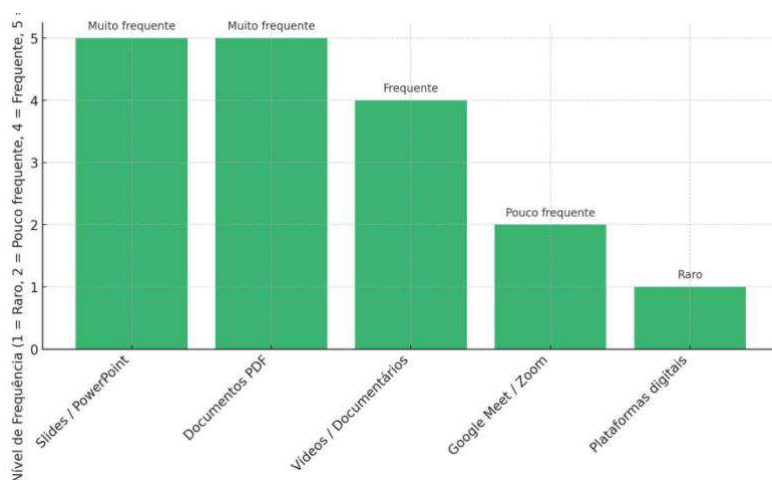
³ Portable Document Format ou Documento Portátil.

Essas porcentagens nos permitem perceber o uso frequente de tecnologias digitais em sala de aula pelos professores por parte da maioria, mas indicam também uma adoção não sistemática em atividades específicas, a depender do conteúdo. O uso de “RARAMENTE” nos permite pensar que os professores não ignoram completamente os recursos tecnológicos disponíveis. Já o percentual de “NUNCA” pode representar a falta de formação para uso pedagógico da tecnologia, bem como a preferência por métodos tradicionais em certos contextos e a falta de acesso aos dispositivos. A maioria dos professores utiliza essas ferramentas, mas não em todas as aulas.

3 - Principais tecnologias observadas

Os recursos mais citados, como mostra o Gráfico 2, foram:

Gráfico 2 - Recursos tecnológicos mais utilizados



Fonte: Própria.

O Gráfico 2 se refere aos dados coletados para a pergunta “Quais tecnologias você observou os docentes utilizarem em sala de aula?”, em que os alunos relataram que os slides organizados com imagens, mapas e esquemas conseguem contribuir diretamente para o entendimento das aulas, principalmente quando tratamos conteúdos mais complexos como História Antiga e Moderna. A utilização de filmes e vídeos históricos é apontada como fator que enriquece os debates em sala de aula. É possível observar no gráfico que o uso de documentos em

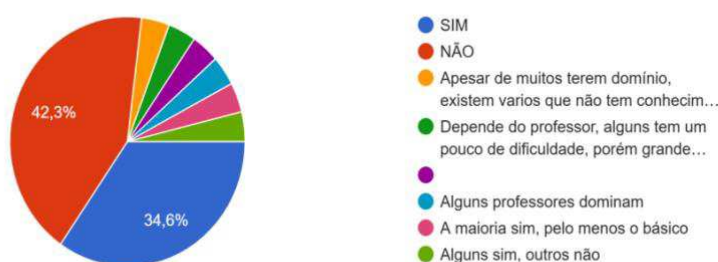
PDF é bastante significativo e recorrente, o que indica a prática de compartilhar materiais, planos de aulas, projetos, atividades, entre outros. Na mesma frequência está o uso do Power Point e Slides, o uso de ferramentas como Google Meet e Zoom pode estar associado a aulas remotas e reuniões.

4 - Domínio tecnológico dos professores

Quando questionados a respeito do domínio tecnológico por parte dos professores, a maioria dos alunos acredita que os docentes dominam os recursos básicos, como projetores e slides. Porém, ainda há um número significativo de respostas indicando que alguns professores demonstram dificuldades claras ao utilizar certas tecnologias. Um aluno fez uma observação afirmando: “Apesar de muitos terem domínio, existem vários que não têm conhecimento básico”. (Gráfico 3)

Gráfico 3 – Domínio tecnológico dos professores

Na sua opinião, os docentes dominam as tecnologias que utilizam?
26 respostas



Fonte: Própria, Google Forms.

Como se pode observar, qualitativamente, apesar de muitos discentes observarem que professores têm domínio das ferramentas digitais em sala de aula, 34% afirmam que sim e 42% afirmaram que os docentes não possuem conhecimento para o uso dessas ferramentas, o que nos possibilita reconhecer a desigualdade de capacitação. Dependendo do professor, alguns têm dificuldades, porém grande parte se esforça individualmente para dominar o básico, limitando-se a funções simples.

5 - Impactos pedagógicos percebidos

As perguntas seguintes se referiam a questionar como o uso das tecnologias influenciava nas aulas que eram assistidas por esses alunos.

Posteriormente, foi pedido para que eles citassem um exemplo positivo do uso tecnológico em suas disciplinas. Foi possível perceber que o uso da tecnologia em sala de aula traz benefícios significativos reconhecidos pelos alunos, que destacam três vantagens principais.

Em primeiro lugar, a dinamização do processo de ensino, pois as ferramentas tecnológicas tornam as aulas mais interativas e ágeis. Como observou um aluno, "evita que o professor fique 10 minutos escrevendo no quadro, tornando a aula mais direta e produtiva". Em segundo lugar, a melhoria na compreensão dos conteúdos, já que recursos visuais e multimídia facilitam a assimilação de informações complexas. Por fim, o estímulo ao interesse e engajamento, uma vez que a diversidade de recursos tecnológicos mantém a atenção dos alunos e torna o aprendizado mais atrativo.

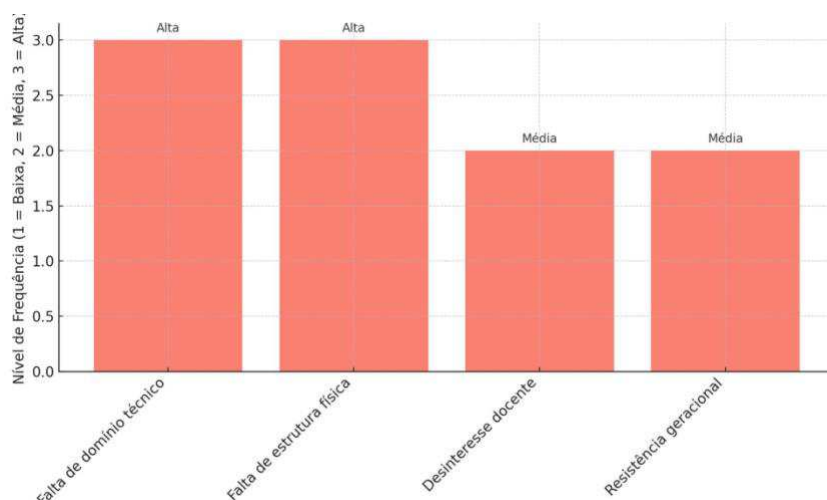
Esses benefícios se concretizam em práticas cotidianas, como o uso de slides com mapas históricos para visualização espacial de acontecimentos, o compartilhamento de PDFs via WhatsApp para acesso rápido a materiais complementares e exibição de vídeos e filmes para contextualizar temas. Dessa forma, a tecnologia não apenas otimiza o tempo em sala de aula, mas também enriquece o processo de aprendizagem, tornando-o mais eficiente e envolvente para uma geração familiarizada com essas ferramentas e práticas.

6 - Barreiras percebidas

Na pergunta 13, questionamos os alunos a respeito das principais barreiras percebidas durante a ampliação do uso dessas tecnologias no ensino, formulando a questão: "Quais barreiras você identifica para a adoção das tecnologias no ensino pelos docentes?"

Como pode ser observado no Gráfico 4, as principais barreiras apontadas pelos alunos para a ampliação do uso dessas tecnologias no ensino foram:

Gráfico 4 - Barreiras ao Letramento Digital



Fonte: Própria.

A pergunta discursiva possibilitou que os alunos expressassem suas diversas opiniões a respeito da questão proposta. A falta de domínio técnico e a falta de estrutura física foram apontadas como os principais obstáculos que precisam ser superados pelos docentes. Com menor recorrência, os alunos também citaram o desinteresse por parte da docência e a resistência gerencial. Também foram citadas a ausência de internet confiável em algumas salas e a qualidade ruim dos projetores disponíveis no prédio de história da UEMA. Isso demonstra que, para além das barreiras formativas, a universidade ainda enfrenta barreiras estruturais que dificultam a integralidade do letramento digital tanto para os alunos quanto para o corpo docente.

7 - Desejos dos alunos

Outro questionamento foi: “Quais recursos tecnológicos você gostaria que fossem mais utilizados em sala de aula pelos professores da Universidade?”

Muitos alunos gostariam que os docentes usassem mais plataformas interativas, como sites históricos, jogos educativos e recursos de realidade virtual. Alguns ainda sugeriram o uso da plataforma Quiz (plataforma on-line que permite distribuir questionários interativos e que avaliam os conhecimentos do estudante), mapas interativos e laboratórios virtuais para reforçar o aprendizado histórico. Os estudantes afirmam: “Gostaria de ver mais uso de ferramentas digitais que nos permitem participar ativamente da aula”. Isso nos demonstrou que os estudantes desejam a implementação de metodologias que não estejam restritas apenas ao

tradicional, mas que sejam capazes de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem.

8 - Tecnologias do cotidiano estudantil

Nessa parte do questionário, buscamos entender como esses estudantes se relacionam com essas tecnologias no seu dia a dia. Através do questionamento: “Quais os principais recursos tecnológicos você faz uso no dia a dia?”

Os estudantes declararam usar diariamente o celular, notebook e a internet para pesquisas, leituras e principalmente para comunicação. Isso nos demonstra que esses docentes já têm uma abertura e familiaridade com este ambiente digital, e que já fazem uso desses recursos em outros âmbitos, não só no educacional. Já em relação aos aplicativos como WhatsApp, Canva, Google Drive e plataformas de slides, já fazem parte do cotidiano acadêmico dos alunos. Esses dados demonstram que esses estudantes não apenas encontram-se inseridos no contexto digital, mas também possuem uma autonomia no uso de diferentes ferramentas tecnológicas, o que viabiliza diretamente a implementação de uma prática docente mais digitalizada no ambiente universitário.

9 - Preparação do discente para o uso de tecnologias

Quando o questionamento foi: “No curso de História, existe alguma disciplina que prepara os alunos para o uso das tecnologias voltadas para o ensino?” A grande maioria dos alunos apontou que o curso de História não oferece, de forma sistemática, disciplinas voltadas para o uso de tecnologia no ensino. Alguns mencionaram oficinas ou minicursos pontuais, mas a maioria respondeu que não tinha conhecimento de uma disciplina fixa que abordasse o uso pedagógico das tecnologias em sala de aula. Isso nos indica que, apesar de termos uma disciplina voltada para o uso de tecnologias aplicadas ao ensino de história, sua oferta pode ser insuficiente, pouco divulgada ou não ter uma abordagem prática contínua, o que dificulta o desenvolvimento das competências digitais necessárias para atuação docente no contexto atual.

Os dados indicam que, embora a tecnologia já faça parte do ambiente educacional, seu pleno potencial só será alcançado com investimentos em capacitação docente, melhoria da infraestrutura e estratégias para reduzir a resistência à inovação. A superação desses desafios é essencial para garantir um ensino mais dinâmico, inclusivo e alinhado às demandas do século XXI.

De modo geral, a avaliação dos alunos nos mostra que há um esforço por parte de muitos docentes, mas ainda existem lacunas a respeito da formação, estrutura e inovação metodológica. Mas mesmo com essas limitações, a maioria dos alunos considera o uso das tecnologias como positivos e necessários, sendo eles um diferencial no processo de ensino e aprendizagem. O questionário nos revela, sobretudo, que o letramento digital docente precisa ser pensado em diálogo com os discentes, que já convivem cotidianamente com esses ambientes digitais. Dessa forma, conseguimos concluir que é necessário um investimento institucional na informação, estrutura e planejamento pedagógico, a fim de integrar as tecnologias de forma mais plena e crítica no ensino superior de História.

5.3 Dados sobre o Letramento Digital entre os professores do curso de História da UEMA

1 - Perfil dos docentes participantes

Na parte inicial do questionário, buscamos saber informações básicas dos professores, como: nome, data de formação e instituição formadora. A grande maioria dos professores que participaram do questionário se formou entre os anos de 1990 e início dos anos 2000, com graduação realizada principalmente na UFMA (Universidade Federal do Maranhão), FCLA Avaré-SP e universidades estrangeiras como a Universitat de Lleida. Isso nos mostra uma diversidade formativa, mas também indica que a grande parte desses docentes foi formada antes da explosão da internet e das tecnologias móveis.

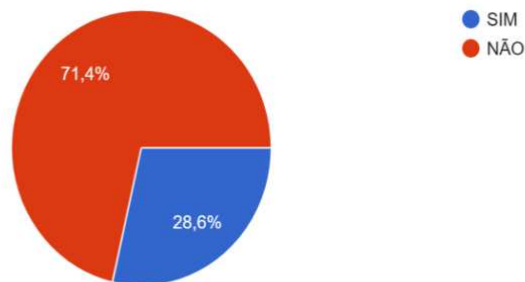
Um dos primeiros questionamentos feitos para os docentes foi: “Durante sua formação, as ferramentas tecnológicas já eram utilizadas em sala de aula?”

Foi possível diagnosticar que essa geração docente teve uma formação inicial marcada pela ausência ou escassez de tecnologias em sala de aula. A maioria relata que, na época, predominava o uso de quadro de giz, com eventuais usos de datashow ou computadores de forma esporádica. (Gráfico 5)

Gráfico 5 – Ferramentas tecnológicas utilizadas durante a formação dos docentes

Durante sua formação, as ferramentas tecnológicas já eram utilizadas em sala de aula?

7 respostas



Fonte: Própria, Google Forms.

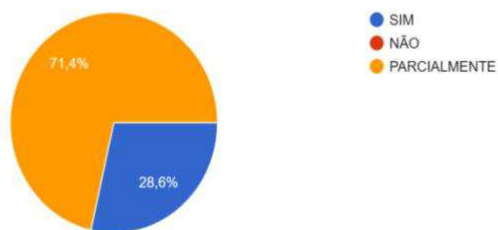
Isso nos permite perceber que muitos desses docentes não tiveram, durante sua formação inicial, a oportunidade de desenvolver as competências digitais de forma sistemática, o que pode explicar, em parte, algumas dificuldades que ainda permeiam o uso pedagógico das tecnologias em sala. Esse cenário evidencia a necessidade de investimentos em informação continuada que possibilitem a atualização e a inserção efetiva desses profissionais no contexto educacional digital.

2 - Acesso a dispositivos e infraestrutura tecnológica

Quando questionados a respeito da utilização desses dispositivos tecnológicos nos seus cotidianos, através da pergunta: “Você possui acesso regular a dispositivos tecnológicos, como computador, notebook ou celular?”, todos os respondentes afirmaram possuir acesso regular a dispositivos tecnológicos, como, por exemplo, celular, notebook e computador, sendo o notebook o mais frequentemente utilizado. Entretanto, quando o questionamento foi a respeito do domínio sobre essas ferramentas, as respostas foram variadas. Apenas uma parte dos professores declarou um domínio pleno, enquanto a maioria se classificou como parcialmente dominante. (Gráfico 6)

Gráfico 6 - Domínio sobre o uso de ferramentas digitais

Você sente que domina plenamente as funcionalidades dessas ferramentas?
7 respostas



Fonte: Própria Google Forms.

Desse modo, é possível identificarmos que, embora o acesso aos dispositivos tecnológicos seja amplamente garantido a esses docentes, ainda existe uma lacuna no que diz respeito ao domínio e utilização eficaz dessas ferramentas no contexto educacional. Isso indica que o simples acesso não é suficiente para garantir o letramento digital pleno, sendo necessário promover ações de formação que desenvolvam essas competências técnicas e pedagógicas mais profundas entre os docentes.

3 - Uso de tecnologias no cotidiano pessoal acadêmico

As perguntas foram, respectivamente: “Você utiliza aplicativos para outras finalidades, como mobilidade urbana, comunicação pessoal ou lazer? Quais?” e “Você utiliza aplicativos ou plataformas digitais para atividades como planejamento de aulas, leitura ou busca de informações acadêmicas?”

Todos os professores relataram já ter utilizado plataformas e aplicativos digitais para atividades cotidianas como comunicação (WhatsApp, Telegram), mobilidade (Uber, Moovit) e redes sociais (Instagram, Facebook). Já em relação ao ambiente acadêmico, as plataformas mais acessadas são Google Classroom, Moodle, Prezi, Google Drive, Trello e Zoom, que são utilizadas para o planejamento de aulas, leitura de materiais e compartilhamento de conteúdo com os estudantes.

Esse cenário nos permite perceber que os professores, de modo geral, estão familiarizados com o uso de tecnologias digitais no seu dia a dia, especialmente aquelas voltadas para comunicação e organização pessoal. No entanto, quando o foco se volta para o ambiente acadêmico, observa-se que, embora utilizem algumas plataformas educacionais, o repertório digital ainda parece restrito a ferramentas mais conhecidas e de uso relativamente simples.

4 - Tecnologias em sala de aula

Outra pergunta bastante pertinente foi: “Quais tipos de ferramentas tecnológicas você utiliza em suas aulas de História?”

Com base nas respostas dos professores, foi possível perceber que o uso de ferramentas tecnológicas nas aulas de história se dá principalmente por meio de datashow, slides, vídeos e plataformas de projeção. O protagonista fica por conta do uso de recursos audiovisuais para dinamizar o conteúdo. Embora exista uma familiaridade com esses recursos, poucos professores mencionaram o uso de ferramentas interativas ou que permitiam maior protagonismo dos estudantes, como jogos, realidade aumentada ou simulações históricas digitais.

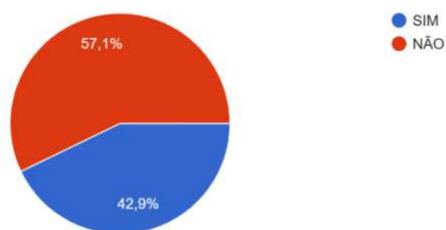
Tendo em vista esse cenário, é possível perceber que, embora os professores demonstrem abertura e familiaridade com o uso de tecnologias em suas aulas de História, o enfoque ainda está concentrado em recursos tradicionais com slides e vídeos. Outra interpretação que podemos fazer em relação ao uso das tecnologias é que o mesmo está sendo direcionado para tornar a aula mais atrativa, o que não necessariamente conseguirá promover práticas pedagógicas inovadoras ou centradas no estudante.

5 - Formação continuada em tecnologias digitais

Quando questionados a respeito da participação em formações continuadas que tivessem seu foco voltado para o uso de tecnologia na educação, poucos professores afirmaram já ter participado de cursos de formação continuada especificamente voltados para as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Entre os que participaram, destacam-se ações que foram promovidas pela própria Universidade Estadual do Maranhão, principalmente durante a pandemia, com foco no uso de plataformas para ensino remoto. (Gráfico 7)

Gráfico 7 - Formação continuada

Desde sua formação inicial até o momento atual, você já participou de algum curso ou formação continuada sobre o uso de tecnologias na educação?
7 respostas



Fonte: Própria, Google Forms.

Podemos concluir que a participação dos professores em formação continuada voltada especialmente para as TIDCs ainda é limitada. Isso nos evidencia que, apesar da crescente inserção das tecnologias no cotidiano educacional, a formação docente voltada para o uso pedagógico efetivo desse recurso não tem sido suficientemente ofertada ou acessada.

Além disso, o fato de que as formações mencionadas ocorreram, em sua maioria, durante a pandemia e por iniciativa da própria universidade, sugere que o desenvolvimento das competências digitais docentes pode ter ocorrido de forma emergencial, somente para atender a uma necessidade imediata, e não como resultado de um processo contínuo de planejamento de capacitação.

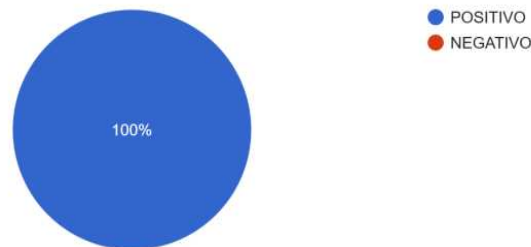
6 - Percepção sobre o impacto das tecnologias

Já na pergunta: “Na sua percepção, qual é o impacto do uso de tecnologias digitais em sala de aula?”

De modo geral, os docentes consideram o impacto da tecnologia em sala de aula como positivo, desde que o seu uso seja planejado, consciente e crítico. Existem algumas percepções relacionadas ao excesso de estímulo e à possibilidade de distrações, mas essas são relativizadas pela percepção de que o uso adequado pode ampliar o acesso às fontes históricas e tornar as aulas mais atrativas. (Gráfico 8)

Gráfico 8 - Percepção sobre o impacto das tecnologias

Na sua percepção, qual é o impacto do uso de tecnologias digitais em sala de aula? Você considera o impacto:
7 respostas



Fonte: Própria, Google Forms.

Esse resultado mostra que os professores reconhecem o potencial positivo das tecnologias digitais no contexto educacional, especialmente quando seu uso é intencional e pedagogicamente planejado. Eles compreendem a tecnologia como uma ferramenta que pode contribuir para ampliar o acesso a diferentes fontes históricas, diversificando os recursos didáticos e tornando as aulas mais dinâmicas e atraentes para os estudantes.

No entanto, também demonstram consciência dos desafios associados ao uso das tecnologias, como o risco de dispersão e excesso de estímulos, o que indica que os docentes adotam a postura reflexiva e crítica diante das TIDCs, buscando equilíbrio entre o potencial de inovação e os limites de sua aplicação em sala de aula.

7 - Inovação e atualização docente

A respeito do questionamento: “Em sua opinião, os professores devem acompanhar as inovações tecnológicas que surgem na era digital? Por quê?” Todos os respondentes consideram que é essencial que o professor acompanhe as inovações tecnológicas, especialmente por conta da familiaridade que os próprios estudantes têm com esses recursos. Essa atualização não é entendida como substituição da prática tradicional, mas sim como uma complementação que favorece essas novas dinâmicas de ensino e aprendizagem.

8 - A tecnologia no ensino de História

Outro questionamento importante foi: “Como você acredita que o ensino de História pode se beneficiar dessas ferramentas tecnológicas?”. Os docentes reconhecem que a tecnologia pode ampliar o acesso a fontes históricas, assim como dinamizar a exposição dos conteúdos e estimular a curiosidade dos alunos. Muitos

citam que a História pode se beneficiar com esses recursos, como os vídeos documentais, mapas interativos, linhas do tempo digitais e banco de dados históricos disponíveis on-line.

Essas respostas nos permitiram perceber que os professores compreendem o potencial das tecnologias digitais como ferramentas capazes de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, pois proporcionam novas formas de acesso ao conhecimento e favorecem o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas, atrativas e contextualizadas. Contudo, as respostas sugerem que o uso ainda está associado à complementação e exposição de conteúdo, e menos ao desenvolvimento de práticas que desenvolvam o protagonista e a construção ativa do conhecimento pelos estudantes.

9 - Potencialidades enxergadas

Apesar das limitações, os docentes enxergam grande potencial nas tecnologias para personalização do ensino, integração de fontes históricas multimodais e incentivo à autonomia dos alunos. A pandemia funcionou como catalisador para o uso de tecnologias, forçando a apropriação de ferramentas como Google Meet e Moodle, o que ainda influencia a prática docente atual.

O questionário em questão nos revelou que o letramento digital entre os professores do curso de História da UEMA está em processo de transição e adaptação. A maioria desses professores está aberta ao uso das tecnologias, mas ainda enfrenta dificuldades técnicas e estruturais. O ensino de História vem se beneficiando da inserção tecnológica, embora isso ainda aconteça de forma limitada e concentrada em ferramentas expositivas. O letramento digital docente, nesse contexto, vai se configurar como um desafio a ser enfrentado não apenas individualmente, mas como parte de uma política institucional de formação e apoio técnico. O questionário também nos mostrou que a valorização crítica das tecnologias é um ponto central na postura dos professores: não se trata de uma adesão cega, mas da busca por uma integração significativa entre a tecnologia, conteúdo e metodologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do presente estudo permitiu compreender, de forma mais clara e objetiva, as dificuldades enfrentadas pelos professores do curso de História da UEMA no que tange à utilização das tecnologias digitais em sala de aula. A pesquisa nos revela que, embora exista um interesse por parte dos docentes em utilizar as ferramentas, ainda persistem as barreiras estruturais informativas que limitam essa prática.

Um dos principais obstáculos identificados foi a carência de formações continuadas que estejam voltadas para as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDCs). Muitos docentes ainda se sentem despreparados para utilizar os recursos tecnológicos de forma didática e eficiente, o que compromete diretamente o processo de ensino e aprendizagem no ensino superior.

A pesquisa demonstrou que há ainda uma grande disparidade entre os avanços tecnológicos e as condições reais de infraestrutura nas instituições públicas. Apesar da existência dos laboratórios de acesso à internet, os equipamentos nem sempre estão em bom estado de uso, ou disponíveis em quantidade suficiente para atender à demanda dos docentes e discentes.

Outro aspecto relevante foi a resistência de alguns setores da universidade à inserção dessas tecnologias na prática pedagógica. Essa resistência, muitas vezes cultural e institucional, nos evidencia a necessidade de uma mudança na mentalidade institucional quanto ao papel das tecnologias no ambiente educacional contemporâneo.

O processo de coleta de dados feito com os estudantes foi essencial para compreendermos como o letramento digital, ou ausência dele, impacta diretamente suas experiências de aprendizagem. Os alunos apontaram a importância de uma abordagem mais atualizada e interativa, que busque dialogar com a realidade digital que já está presente nas suas vidas cotidianas.

As análises realizadas nos demonstram como o letramento digital não se restringe ao domínio técnico das ferramentas, mas envolve também a compreensão crítica e contextualizada do uso dessas tecnologias. Esse é um desafio tanto para os professores quanto para os alunos, o que exige uma educação digital que vá além da realização. Diante disso, reforça-se a urgência da implementação efetiva da Política Nacional de Educação Digital (PNED), que consiga garantir a formação técnica,

infraestrutura adequada e conectividade para todos os envolvidos no processo educativo. Somente dessa maneira poderemos superar os abismos digitais presentes nas universidades públicas.

Com a adoção e efetivação de políticas públicas eficazes e com investimento contínuo em capacitação docente, será possível promover uma educação mais equitativa e conectada com as demandas do século XXI. O papel das universidades deve ser proativo e articulado com os avanços sociais e tecnológicos.

A interdisciplinaridade se mostrou também como um ponto estratégico, visto que o uso dessas tecnologias pode fortalecer a prática pedagógica quando aliado a metodologias ativas, que estimulam a participação do aluno, o trabalho em grupo, a autonomia e o protagonismo no processo de aprendizagem.

Observa-se, portanto, que o letramento digital é condição fundamental para uma educação de qualidade no contexto da contemporaneidade. Ele não pode ser visto como um complemento, mas sim como parte integrante da formação docente e discente em todas as etapas da educação superior.

O estudo nos permitiu ainda refletir sobre o papel do professor como mediador no uso dessas tecnologias, o qual não pode ser visto como mero transmissor de conteúdo. A tecnologia não vai substituir o educador, mas ajuda a potencializar sua ação quando utilizada com uma intencionalidade pedagógica. Sendo importante destacarmos que, apesar das dificuldades, a maioria dos professores entrevistados demonstrou disposição em aprender e se adaptar a essas novas exigências da educação digital. Isso é um indicativo positivo, que pode ser impulsionado por políticas institucionais que valorizem a formação continuada.

A experiência de desenvolver essa pesquisa nos reforça a importância do diálogo constante entre a teoria e a prática, onde a universidade consiga dialogar com a sociedade, assim como o passado e o presente, especialmente no campo da História. A formação de professores historicamente conscientes e tecnologicamente letrados é de fundamental importância para uma educação emancipadora.

Por fim, este trabalho representa não apenas uma análise das condições atuais do ensino de História na UEMA, mas também um convite à reflexão e à ação. Que as conclusões aqui apresentadas possam servir de base para futuras iniciativas que busquem promover a educação digital mais inclusiva, crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BARATTO, Silvana Simão; CRESPO, Luís Fernando. **Cultura digital ou cibercultura:** definições e elementos constituintes da cultura digital, a relação com aspectos históricos e educacionais. Rev. Científica Eletrônica UNISEB, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 16-25, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 10 de maio de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 maio 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 10 mai. 2025.

BRASIL. **Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramento digital:** um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3., São Paulo, 2006. Anais. São Paulo: CENPEC, 2006. s/p.

CARVALHO JUNIOR, José Murilo. **Por uma cultura digital participativa.** In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sergio (orgs.). Cultura digital.br. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2009. p. 9–12.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (A Era da Informação: economia, sociedade e cultura; v. 1).

COHEN, Daniel J.; ROSENZWEIG, Roy. **Digital History: A Guide to Gathering, Preserving, and Presenting the Past on the Web**. University of Pennsylvania Press, 2006.

DA SILVA, Max Rodolfo Roque. Ensino **de História e novas tecnologias**: desafios e perspectivas. Ensino em Perspectivas, v. 4, n. 1, p. 1-19, 2023.

DE ANDRADE, Maisa Pereira. **Letramento digital e formação de professores**. Anais CIET: Horizonte, 2020.

DUARTE, M. **Política Nacional de Educação Digital**: propostas, desafios e estratégias para a promoção da inclusão digital e do uso da tecnologia na educação. Revista Eletrônica Direito & TI, [S. l.], v. 2, n. 18, p. 87–102, 2024. Disponível em: <https://direitoeti.emnuvens.com.br/direitoeti/article/view/203>. Acesso em: 19 dez. 2024.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Ensino de História e a Incorporação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação**: uma reflexão. Revista de História Regional, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Maria Teresa. **Letramento digital e formação de professores**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.

GARNICA, Leonardo Augusto; TORKOMIAN, Ana Lúcia Vitale. **Gestão de tecnologia em universidades**: uma análise do patenteamento e dos fatores de dificuldade e de apoio à transferência de tecnologia no Estado de São Paulo. Gestão & Produção, v. 16, p. 624-638, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; ROSA, Marcus Vinicius de Freitas (orgs.). **Ensino de história e culturas digitais**. Brasília, DF: Capes/ProfHistória; São Leopoldo: Oikos, 2022.

GILSTER, Paul. **Digital literacy**. New York: John Wiley & Sons, 1997.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Cultura digital**. In: MILL, Daniel (org.). Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 75–80.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LEMOS, André. **Infraestrutura para a cultura digital**. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sergio (orgs.). Cultura digital.br. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009. p. 135–149.

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

LUCENA, S. Culturas **digitais e tecnologias móveis na educação**. Educar em Revista, Curitiba, n. 59, p. 277–290, 2016.

MALAGGI, Vitor; MARCON, Karina. **Cibercultura e Educação**: algumas reflexões sobre processos educativos na sociedade tecnológica contemporânea. Revista Espaço Acadêmico, v. 11, 2012.

MARANHÃO. Lei nº 11.733, de 26 de maio de 2022. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação no Estado do Maranhão, altera a Lei nº 6.915, de 11 de abril de 1997, e dá outras providências. Disponível em: <https://mlcti.mcti.gov.br/mapa-de-legislacoes-de-cti-dos-estados/secretaria-de-ciencia-tecnologia-e-inovacao-2/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MORAN, José Manuel. **Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual**. 2000. Disponível em: www.eca.usp.br. Acesso em: 25 mai. 2024.

MOREIRA, Carla. **Letramento digital**: do conceito à prática. Anais do SIELP, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2012.

PINTO, Rafael Ângelo Brunhi; LEMOS, Riza Amaral; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. **Plano Nacional de Educação, formação de professores e a política nacional de educação digital**. In: Anais do X CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/113536>. Acesso em: 17 jun. 2025.

SANTAELLA, Lúcia. **Da cultura das mídias à cibercultura**: o advento do pós-humano. Revista Famecos, v. 10, n. 22, p. 23-32, 2003.

SILVA, Marco. **Cibercultura e educação**: a comunicação na sala de aula presencial e online. Revista Famecos, v. 15, n. 37, p. 69-74, 2008.

SILVANY, Marco Antonio et al. **Os efeitos da regulamentação da Política Nacional da Educação Digital nas competências digitais dos docentes da educação básica**. RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar, v. 4, n. 9, p. 1–14, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i9.3942>. Acesso em: 17 jun. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um Tema em Três Gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

VILLARROEL, Márcia Ughini; DA SILVA, Graziela Triches; OKUYAMA, Fabio Yoshimitsu. **O letramento digital para formação de professores com resistência e/ou dificuldades no uso de tecnologias digitais**. Revista Cocar, v. 16, n. 34, 2022.