UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

LUIS CLAUDIO SANTANA PEREIRA

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: ESTUDO DO USO DA METODOLOGIA VIDEO-PROCESSO COMO DISPOSITIVO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS AULAS DE HISTÓRIA

São Luís
2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

LUIS CLAUDIO SANTANA PEREIRA

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: ESTUDO DO USO DA METODOLOGIA VIDEO-PROCESSO COMO DISPOSITIVO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS AULAS DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão com vistas à obtenção de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Raissa Gabrielle Vieira Cirino

São Luís
2024

Pereira, Luis Claudio Santana.

Tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de História : estudo do uso da metodologia vídeo-processo como dispositivo de ensino e aprendizagem nas aulas de história / Luis Claudio Santana Pereira. – São Luís, 2024.
116 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual do Maranhão, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Raissa Gabrielle Vieira Cirino.

1. Ensino de História. 2. Metodologias ativas. 3. Tecnologias da Informação. 4. Vídeo-processo. 5. Aprendizagem colaborativa. I.Título.

CDU 93/94:37.064.2

Elaborada por Lauisa Sousa Barros - CRB 13/657

AGRADECIMENTOS

Escrever um trabalho de tal magnitude representa um desafio, demandando esforço intelectual e dedicação. No entanto, essa empreitada, apesar de desafiadora, é igualmente recompensadora, proporcionando uma oportunidade de aprofundar conhecimentos, desenvolver habilidades analíticas e contribuir para o campo de conhecimento que cada vez mais admiro.

A superação desse desafio só foi possível graças ao apoio de uma série de pessoas, sempre prontas a oferecer auxílio, seja ele prático, acadêmico ou emocional. A gratidão expressa aqui é mais do que justa, é um reconhecimento sincero da importância vital dessas conexões e contribuições, que desempenharam um papel fundamental na conclusão deste trabalho.

Agradeço aos meus pais Fátima e Claudio pelo suporte constante e pela confiança em minhas aspirações, fundamentais para alcançar meus objetivos.

A minha irmã Keyla Santana Painaud por guiar-me pelos longos, desafiadores e gratificantes caminhos da educação. A orientação dela e a crença constante em mim e nos meus sonhos foram importantíssimos para o meu crescimento e sucesso.

Aos meus filhos, Ruan e Alicia, por me proporcionarem força contínua através do seu amor. Sua presença e apoio são fontes inspiradoras que impulsionam a minha jornada.

A minha esposa, Gabriela Rodrigues, pelo incentivo constante. Sem esse estímulo, eu não teria alcançado este objetivo. Seu companheirismo tornou essa jornada mais tranquila e a conquista mais prazerosa.

Aos amigos Alison, Natanael, Adalto e Bianca pelas orientações e experiências compartilhadas.

Aos colegas de mestrado, docentes e discentes, pela relevante contribuição desempenhada e pela partilha dessa jornada de crescimento pessoal e profissional.

A minha orientadora, Raissa Gabrielle Vieira Cirino, pelos caminhos trilhados e abertos sob sua orientação, e pela confiança mútua compartilhada. Sua contribuição foi fundamental para o sucesso deste percurso acadêmico.

Aos meus alunos, expresso minha profunda gratidão pela dedicação exemplar nas atividades propostas. Valorizo imensamente as trocas de conhecimento que ocorreram, enriquecendo o ambiente educacional. O comprometimento de vocês foi inspirador e fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

RESUMO

Atualmente, o ensino de História enfrenta o desafio de se modernizar em um mundo em constante transformação, com a necessidade de empregar novas tecnologias educacionais e metodologias de aprendizagem. Nesse contexto, este estudo teve como objetivo avaliar o potencial das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de história por meio da metodologia audiovisual "vídeo-processo" para a produção de vídeos educativos de curta duração por estudantes do ensino médio. A pesquisa foi conduzida no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), com uma abordagem qualitativa e quantitativa, além de procedimentos de pesquisa-ação. O projeto "Conhecendo a história do Maranhão através do seu patrimônio" foi criado para verificação do potencial desta metodologia tendo como objetivo valorizar a história do Maranhão por meio de seus bens culturais, em especial o patrimônio do IEMA Rio-Anil, buscando contribuir para o desenvolvimento de habilidades dos estudantes, como: trabalho em equipe, resolução de problemas, organização, cooperação, interesse e responsabilidade, contribuindo para a formação de uma consciência histórica e para a valorização da história local. Como resultado, foi gerado um guia metodológico para a produção de vídeos de curta duração utilizando a metodologia do vídeo-processo, que pode ser utilizado por professores e estudantes. As produções audiovisuais realizadas pelos estudantes demonstraram a eficácia desse recurso em promover a aprendizagem da história local, ao aproximar os estudantes de seu cotidiano, especialmente de seus bens culturais. Este estudo contribui, assim, para a expansão das práticas educacionais contemporâneas no ensino de História, incorporando inovações tecnológicas e estratégias de aprendizagem colaborativas.

Palavras-chave: ensino de história; metodologias ativas; vídeo-Processo; aprendizagem colaborativa.

ABSTRACT

Currently, the teaching of History faces the challenge of modernizing in a constantly changing world, with the need to employ new educational technologies and learning methodologies. In this context, this study aimed to assess the potential of Information and Communication Technologies (ICT) in history education through the audiovisual methodology "Video-process" for the production of short educational videos by high school students. The research was conducted at the Institute of Education, Science, and Technology of Maranhão (IEMA), using both qualitative and quantitative approaches, along with action research procedures. The project “Exploring the history of Maranhão through its heritage” was created to evaluate the potential of this methodology, aiming to valorize the history of Maranhão through its cultural assets, especially the heritage of IEMA Rio-Anil. The goal was to contribute to the development of students' skills such as teamwork, problem-solving, organization, cooperation, interest, and responsibility, fostering the formation of a historical consciousness and appreciation for local history. As a result, a methodological guide for the production of short-duration videos using the video-process methodology was generated, applicable to both teachers and students. The audiovisual productions by students demonstrated the effectiveness of this resource in promoting the learning of local history by bringing students closer to their everyday lives, especially their cultural assets. This study thus contributes to the expansion of contemporary educational practices in History teaching, incorporating technological innovations and collaborative learning strategies.

Keywords: history teaching; active methodologies; video-process; collaborative learning.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 5
2 OS REFLEXOS DA REVOLUÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO E NO OFÍCIO DE HISTORIADOR 15
2.1 A Era digital: formação, características e impactos na sociedade moderna. 17
2.2 A cultura digital e seus reflexos na educação 22
2.2.1 Gerações tecnológicas: uma geração formada na Era Digital e os desafios para a educação 28
2.3 A operação historiográfica na Era Digital 34
2.3.1 A interface entre passado e presente: o conhecimento histórico no ciberespaço ... 41
3 CONECTANDO O PASSADO AO PRESENTE: A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA HISTÓRIA LOCAL COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA 49
3.1 A "razão indolente" no ensino e currículo de História do Brasil 52
3.2 A monocultura do saber e a produção de "não existência" da História local no PCN e BNCC 62
3.3 Reflexões sobre a representação da História do Maranhão no currículo 70
4 METODOLOGIAS ATIVAS, LIGUAGEM AUDIOVISUAL E TRANSFORMAÇÕES NA APRENDIZAGEM 78
4.1 A construção do conhecimento histórico por meio do vídeo-processo 81
4.2 Educação patrimonial como estratégia para uma aprendizagem histórica 84
4.3 Um olhar prático sobre a metodologia do vídeo-processo no projeto "Conhecendo a História do Maranhão através dos seu patrimônio" 88
CONSIDERAÇÕES FINAIS 103
REFERÊNCIAS 106

1 INTRODUÇÃO

Cotidianamente, ao explorarmos os artefatos tecnológicos que nos envolvem, somos conduzidos a uma viagem pelos intricados domínios da contemporaneidade. Em meio a esse cenário dinâmico, transitamos por espaços que se conectam tão rapidamente quanto se desconectam, perpetuando a nossa trajetória por um universo em constante transformação. É nesse contexto efervescente de incessantes descobertas que nos propomos a investigar os impactos e as implicações dessas transformações, almejando uma maior compreensão das complexas interações entre a tecnologia e a sociedade.

Na Era Digital, somos testemunhas de uma reconfiguração da educação, especialmente no que concerne ao ensino e à aprendizagem. As transformações socioculturais, impulsionadas pela ascensão da tecnologia, instigaram mudanças significativas no ofício do historiador e na própria narrativa histórica. Observamos, assim, a recontagem, reescrita e ressignificação dos eventos passados, à medida que as influências dos dispositivos digitais e as interações tecnológicas moldam a maneira como compreendemos e comunicamos nossa trajetória histórica.

Em 1984, William Gibson publicou *Neuromancer*, uma obra visionária que antecipou a ascensão da internet, antes mesmo dela se tornar onipresente em nossas vidas cotidianas. No cerne da narrativa, Gibson concebeu o conceito de "ciberespaço[1]". Esse termo, agora parte integral de nosso vocabulário contemporâneo, foi cunhado por Gibson para descrever o vasto território virtual onde a informação flui como uma corrente elétrica, moldando e sendo moldada pelas interações humanas.

A visão de Gibson sobre o ciberespaço não era meramente especulativa, ele antecipou não somente a existência de uma rede global de computadores, mas também delineou a natureza intrínseca dessa rede como um espaço onde as fronteiras físicas se desvanecem, dando lugar a uma conectividade onipresente.

Ao desbravar os vastos territórios do ciberespaço, Gibson antecipou conceitos que, na sua época, pareciam distantes e ficcionais, mas que agora desempenham papéis fundamentais em nossa compreensão dos dispositivos tecnológicos e da internet. Gibson projetou um futuro digital e mergulhou na complexidade do mundo virtual, antecipou o surgimento das redes

[1] A palavra "ciberespaço" foi criada em 1984 por William Gibson em seu romance de ficção científica Neuromancer. Gibson considera o ciberespaço como uma alucinação consensual vivenciada diariamente por bilhões de operadores autorizados, funcionando como uma representação gráfica de dados de todos os computadores do sistema humano (Gibson, 2008, p.69).

sociais virtuais e destacou a fusão cada vez mais estreita entre a humanidade e a tecnologia. Para ele, a realidade virtual não era simplesmente uma projeção de dados, mas sim um reflexo autêntico da experiência humana. (Gibson, 2008).

Pierre Lévy (1999) dá continuidade às discussões provocadas por Gibson, desenvolvendo o conceito de cibercultura. Essa terminologia engloba uma cultura totalmente imersa no mundo virtual, repleta de práticas e *modus operandi* próprios da Era Digital. Em suas reflexões, Lévy (1999) destaca a transformação que a sociedade vivencia, em que as fronteiras entre o físico e o virtual se diluem, e a interconexão entre seres humanos e tecnologia formam uma nova cultura.

A cibercultura, conforme delineada por Lévy, transcende a mera utilização de dispositivos eletrônicos. Ela se manifesta como um ecossistema complexo, onde as redes sociais deixam de ser simples plataformas de comunicação e se transformam em espaços de compartilhamento de informações e de conhecimento, ecoando as visões preconizadas por Gibson décadas antes.

A Era Digital, sob a égide da cibercultura, não é apenas uma extensão do mundo físico, mas um domínio próprio, onde as narrativas se entrelaçam em meio a *bits* e *bytes*. A relação simbiótica entre humanidade e tecnologia deixou de ser uma previsão futurista, para se tornar uma realidade inescapável. As fronteiras da experiência humana se expandem à medida que a cibercultura se enraíza em nossos modos de pensar, de comunicar e de existir.

Assim, ao seguir os rastros deixados por Gibson e ampliar as discussões para os domínios propostos por Lévy, torna-se claro que estamos imersos em um cenário onde o virtual constitui-se em uma extensão integral da complexidade da vida humana. A cibercultura é, portanto, mais do que uma evolução tecnológica, é uma transformação cultural, moldada pela interseção inextricável entre humanidade e a vastidão digital do ciberespaço.

Diante dessas considerações, a presente dissertação se apresenta como uma contribuição adicional, posicionando-se entre as diversas análises já existentes e aquelas que se agregarão futuramente ao *corpus* existente, focalizando a interação humana com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação[2] (TDIC). Busca-se que este estudo, ao explorar e aprofundar a compreensão dessa relação em constante transformação, possa somar-se ao entendimento crescente sobre o impacto e a influência dessas tecnologias na esfera humana, na educação, no ofício do historiador e no ensino e aprendizagem histórica.

[2] Termo que integra as mídias digitais no conjunto de recursos tecnológicos de informação e comunicação

Fruto de esforços colaborativos, individuais, profissionais e governamentais, esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em História da Universidade Estadual do Maranhão (PPGHIST). O escopo desta análise gira em torno do tema "Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no ensino de história: estudo do uso da metodologia vídeo-processo como dispositivo de ensino e aprendizagem nas aulas de história". A pesquisa, aqui concebida, parte dessa perspectiva interdisciplinar e visa contribuir para a compreensão do papel das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto do ensino de História, particularmente, propondo a adoção do vídeo-processo como dispositivo metodológico para impulsionar o ensino e a aprendizagem da História local.

Esta pesquisa resulta de reflexões e inquietações surgidas no ambiente escolar da rede estadual em São Luís, Maranhão, onde a necessidade de uma abordagem que aproximasse, de maneira prática, a disciplina de história dos estudantes tornou-se evidente. Diante desse cenário, meu interesse em aprimorar a prática de ensino como professor de História foi despertado, impulsionando-me na busca por estratégias que promovessem a aprendizagem histórica de forma mais efetiva e colaborativa.

A crescente curiosidade em relação ao uso das tecnologias no ensino de História ganhou destaque à medida que mais alunos me procuravam, questionando sobre canais em plataformas digitais que ofereciam vídeos educativos interativos sobre o tema. Ao analisar esse material, percebi a eficácia da abordagem adotada por esses canais, que incorporam imagens e animações audiovisuais, para proporcionar uma educação menos formal e mais adaptada a um público imerso na rapidez e na facilidade de acesso proporcionadas pela internet.

Essas constatações não apenas despertaram minha curiosidade, mas também me conduziram a uma investigação das potencialidades e das fragilidades das tecnologias digitais, em especial as produções audiovisuais disponíveis em plataformas online. Diante dessas constatações, enxerguei a oportunidade de promover uma discussão sobre a necessidade de renovar os métodos de ensino e de aprendizagem de História, alinhando-os com as expectativas e os modos de aprendizado dos estudantes contemporâneos.

Ao perceber o interesse dos alunos por vídeos audiovisuais, presentes em plataformas digitais, identifiquei uma lacuna notável na oferta de produções dessa natureza que abordassem a História do Maranhão. Diante dessa constatação, surge a proposta de fomentar a produção e utilização de vídeos educativos audiovisuais por meio da metodologia do "vídeo processo". Esta abordagem visa não só potencializar o ensino de história, mas suprir a escassez de conteúdos específicos sobre a história local, contribuindo assim para o enriquecimento do

aprendizado dos estudantes.

Dessa forma, este trabalho busca aprimorar a prática pedagógica e também propõe uma adaptação atenta da prática pedagógica aos meios pelos quais os estudantes contemporâneos absorvem informações. Ao promover o uso de tecnologias educativas, especialmente no contexto audiovisual, almeja-se renovar e ao mesmo tempo revitalizar o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História, tornando-a mais envolvente, acessível e alinhada às demandas do século XXI.

A técnica do vídeo-processo, desenvolvida por Joan Ferrés Prats (1996), representa uma abordagem que coloca os alunos no centro do processo, desde a concepção da ideia até a edição e divulgação das produções audiovisuais. Marcada pelo protagonismo estudantil em todas as etapas, essa metodologia destaca-se pela sua aplicabilidade na transmissão e divulgação de conteúdos curriculares, sendo particularmente relevante no contexto do ensino e aprendizagem. Uma das características distintivas do vídeo-processo é sua capacidade de fomentar o envolvimento dos alunos, promovendo sua participação ativa e compromisso nas diferentes fases da produção audiovisual. Adicionalmente temos a pesquisa, o debate gerado e a maior familiaridade com as tecnologias digitais como vantagens evidentes dessa abordagem, tornando-a uma escolha promissora para aprimorar o ensino de história.

Ao aproximar o ensino de história à vida prática dos estudantes, buscamos dar sentido tanto ao passado quanto ao presente e futuro. A teoria da didática histórica de Jorn Rüsen (2010) oferece uma perspectiva relevante nesse sentido, pois destaca a importância de compreendermos a natureza da experiência histórica e seu papel na formação da identidade individual e coletiva.

Rüsen (2010), propõe uma abordagem que relaciona experiência e narrativa. Ao incorporar esses elementos no ensino, buscamos criar conexões significativas entre os eventos do passado e a realidade vivida pelos alunos. Dessa forma, a História deixa de ser percebida como uma mera sucessão de fatos distantes, transformando-se em uma ferramenta para a compreensão do presente.

De acordo com Martiani (1998), o engajamento dos estudantes em produções audiovisuais propicia o favorecimento de uma visão interdisciplinar do processo de ensino/aprendizagem. O foco nos meios de comunicação audiovisual propicia a valorização de uma nova habilidade, que destaca a importância de profissionais capacitados para operar e adaptar-se à constante evolução dos recursos tecnológicos dessa área.

No âmbito deste contexto, a presente dissertação assume seu lugar de relevância na linha de pesquisa “Linguagens e Construção do Conhecimento Histórico”, delineada pelo

programa de pós-graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão (PPGHIST). A escolha por esta linha de pesquisa é guiada pela necessidade de promover uma compreensão dedicada às interconexões entre a aprendizagem em história e a utilização de variadas linguagens e fontes.

Para Jurandir Malerba (2017), a ampliação do escopo da História, que agora ultrapassa os limites da academia e dos livros impressos, ressoa como um chamado à reavaliação das abordagens no ensino da História. Isso nos leva a refletir sobre como, ao longo do tempo, a disciplina histórica tem enfrentado o desafio de manter sua relevância diante das transformações sociais impulsionadas pelos avanços tecnológicos.

A historiadora Circe Bittencourt (2005, p. 69) afirma que o principal objetivo das práticas educativas é promover a autonomia intelectual do estudante, "oportunizando a realização de análises críticas da sociedade por meio de uma consciência histórica". Portanto, utilizar novas tecnologias digitais no ensino de história possibilita a ampliação de novas perspectivas de aprendizado, propiciando o uso de diferentes linguagens, crucial para a formação de uma consciência histórica crítica.

A interconexão global proporcionada pela tecnologia tem implicações significativas na maneira como os relatos históricos são construídos e disseminados atualmente. A colaboração e a participação ativa na construção do saber histórico são facilitadas pela disponibilidade de recursos educacionais abertos, como documentos digitalizados, bibliotecas virtuais e espaços de discussão online. A ideia de uma aprendizagem colaborativa encontra eco na possibilidade de indivíduos contribuírem para a narrativa histórica, compartilhando perspectivas e fontes de diferentes partes do mundo.

O reconhecimento da importância deste enfoque se intensifica diante do cenário de avanços tecnológicos, como a digitalização de arquivos históricos, as técnicas de visualização de dados, ferramentas de busca, recuperação de informações, entre outros, que possibilitam novas abordagens na pesquisa histórica e mudanças significativas na operação historiográfica. A incorporação destes dispositivos tecnológicos ao ensino de história impõe a urgência de explorar e refletir sobre o impacto dessa transformação, considerando não apenas os desafios, mas também as oportunidades e as potencialidades que emergem desse novo panorama.

As questões que orientam este estudo refletem a profundidade da reflexão sobre os impactos das tecnologias na educação, especialmente no contexto da prática do historiador e na promoção da aprendizagem colaborativa na disciplina de História através da metodologia do vídeo-processo. Além disso, busca-se compreender a importância do professor como mediador nesse processo, reconhecendo sua influência na orientação, estímulo e avaliação das produções

dos alunos.

A investigação proposta neste estudo visa desvendar o potencial educativo intrínseco aos recursos audiovisuais e, adicionalmente, aprofundar-se na identificação das nuances das facilidades e das dificuldades associadas ao emprego de vídeos educativos no contexto do ensino da História local no estado do Maranhão. Nosso olhar se volta para a singularidade da História local, um território muitas vezes negligenciado nos documentos curriculares e diretrizes educacionais.

Neste contexto, nossa iniciativa teve como objetivo investigar as possibilidades oferecidas pela metodologia vídeo-processo por meio do projeto "Conhecendo a história do Maranhão através do seu patrimônio". Buscamos explorar, dentro do cenário maranhense, especialmente nas dependências do IEMA-Rio Anil, o vasto universo histórico da região, concentrando-nos de maneira especial na interação entre os estudantes e o patrimônio escolar.

A busca por conexões entre espaços patrimoniais e a experiência dos estudantes é uma peça-chave para tornar a aprendizagem de história mais significativa, conforme destacado por Pierre Nora (1993), em sua visão sobre a memória coletiva. A abordagem de Nora ressalta a importância de compreender não só os eventos históricos, mas também a forma como a memória coletiva é construída e compartilhada em uma comunidade.

Para Nora (1993), a memória pode ser transmitida por meio de fragmentos, vestígios e insinuações. Esses elementos proporcionam espaço para interpretação e adaptação ao longo do tempo, permitindo que diferentes gerações contribuam para a formação da memória coletiva. Nessa perspectiva, a memória que permeia o patrimônio do IEMA-Rio Anil torna-se um recurso valioso, capaz de enriquecer o entendimento dos alunos sobre o passado e o presente do seu próprio entorno. Este não é apenas um exercício de resgate histórico, mas uma oportunidade de inserir a comunidade estudantil em um diálogo direto e constante com o patrimônio escolar, promovendo debates e discussões que contribuam para a formação de uma consciência histórica crítica sobre o ambiente em que vivem.

Nesse contexto, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) transcendem sua caracterização meramente instrumental, emergindo como um componente fundamental na revitalização dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito do campo da história. A pesquisa, ao abordar o papel intrínseco dessas tecnologias na educação histórica, revela uma complexidade inerente à sua implementação: embora ofereçam amplas possibilidades para aprimorar a experiência de aprendizado, o ensino de história ainda enfrenta desafios relacionados a práticas tradicionais consolidadas, as quais podem, por vezes, prejudicar a eficácia do aprendizado dos alunos.

Nesse sentido, o escopo deste trabalho busca transcender a mera exploração das capacidades proporcionadas pela tecnologia, visando contribuir para uma compreensão mais abrangente de como essas inovações podem ser integradas de maneira efetiva e significativa no contexto do ensino de história. A pesquisa evidencia as oportunidades que as TDIC oferecem e, ao mesmo tempo, direciona o olhar para os desafios inerentes à sua aplicação, reconhecendo a necessidade de estratégias pedagógicas apropriadas para superar barreiras tradicionais.

É importante ressaltar que, embora as tecnologias desempenhem um papel vital na transformação do cenário educacional, elas não constituem uma panaceia para todos os desafios intrínsecos à educação. Nesse cenário, a escassez de recursos e a persistente disparidade de acesso universal à tecnologia entre os alunos surgem como obstáculos substanciais, exigindo abordagens cuidadosas e políticas inclusivas que assegurem a efetiva incorporação da tecnologia para o benefício de todos.

A pandemia de COVID-19 evidenciou de forma inequívoca a disparidade no acesso aos dispositivos tecnológicos e à internet. Conforme apontado por levantamento conduzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), mais de 800 milhões de estudantes que tiveram suas aulas suspensas, enfrentam a carência de computadores em seus lares, sendo que 43% desse contingente não dispõe de acesso à internet (UNESCO, 2020).

No contexto brasileiro, dados de uma pesquisa divulgada em 2023, pela Agência Brasil (Melo, 2023), revelam que 39% dos alunos da rede pública de ensino não possuem acesso a computadores em suas residências, contrastando com um percentual de 9% na rede privada de ensino. A compreensão crítica dessas complexidades é essencial para orientar a evolução das práticas educacionais em direção a um futuro mais equitativo e alinhado às exigências contemporâneas.

Nesse contexto, é fundamental reconhecer que a transformação do cenário educacional por meio da tecnologia é um processo multifacetado que exige investimentos em infraestrutura e uma abordagem que considere as diversidades socioeconômicas e culturais dos alunos. A pesquisa aqui apresentada destaca a importância tanto de identificar as oportunidades e os desafios das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de história quanto de promover soluções inclusivas.

Portanto, o percurso da pesquisa delineado nesta dissertação visa proporcionar uma compreensão reflexiva sobre como as tecnologias digitais, em particular a metodologia vídeo-processo, podem ser integradas de forma eficaz no ensino de História. Ao mergulhar nesse domínio, aspira-se a apontar caminhos e a estimular a comunidade educacional a promover a

aprendizagem colaborativa por meio das tecnologias e a cultivar uma consciência histórica crítica em meio às transformações do século XXI.

Este estudo, portanto, não é uma conclusão, mas sim um convite à reflexão, à adaptação e à busca incessante pelo aprimoramento da prática educativa. O cenário educacional contemporâneo, permeado pela interseção entre História, Tecnologia e Pedagogia requer uma abordagem contínua e flexível para enfrentar os desafios e explorar as oportunidades que se apresentam.

Para uma organização metodológica mais eficaz, este trabalho foi estruturado em três capítulos. O inicial recebe o título “Reflexos da Revolução Tecnológica na Educação e no Ofício do Historiador: Navegando pela Era Digital”. Esta sessão se dedica a uma análise dos impactos da revolução tecnológica na educação e na prática historiográfica, focalizando em observar como o desenvolvimento das tecnologias digitais tem promovido alterações substanciais nas abordagens educacionais e na maneira como os historiadores estão operando no espaço virtual.

Começamos o capítulo, delimitando o cenário histórico da Era Digital (1.1), expondo seu processo evolutivo e destacando como esse avanço progressivo tem modelado a sociedade moderna. Esta compreensão contextual é vital para identificar os desafios e oportunidades que se apresentam tanto para as instituições educacionais quanto para os historiadores.

Aprofundando-nos na análise da cultura digital (1.2), exploramos seus reflexos no âmbito educacional, evidenciando a influência dessa cultura na aquisição e na transmissão de conhecimento. Destacamos a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas para atender às demandas contemporâneas, considerando as transformações na forma como aprendemos e ensinamos.

Particularizando a discussão para as gerações tecnológicas (1.2.1), aqueles que cresceram imersos na Era Digital, delineamos os desafios enfrentados pela educação para atender a essa geração. Ajustes curriculares e metodológicos se mostram cruciais para satisfazer suas necessidades específicas e maximizar seu potencial de aprendizagem.

No âmbito da historiografia, exploramos a operação historiográfica na Era Digital (1.3), destacando como as tecnologias têm remodelado o ofício do historiador. A transição do conhecimento histórico para o ciberespaço (1.3.1) revela transformações na pesquisa, na interpretação e na disseminação da história, enfatizando a necessidade de novas competências e abordagens.

A problemática essencial deste capítulo reside na imperativa compreensão das

mudanças introduzidas pelas tecnologias digitais na educação e no trabalho do historiador. À medida que navegamos por esse terreno de constante transformação, torna-se crucial refletir sobre a integração eficaz entre tecnologia e didática, visando aprimorar as práticas pedagógicas e enriquecer a compreensão e a interpretação do passado por parte dos historiadores. De maneira concomitante, tornou-se substancial observar os desafios inerentes à tecnologia em si, bem como o modo como o conteúdo historiográfico é consumido pelos estudantes. Além disso, foi essencial abordar a persistente desigualdade de acesso à tecnologia que afeta as escolas brasileiras.

O segundo capítulo deste trabalho, intitulado "Conectando o Passado ao Presente: A Importância do Estudo da História Local como Estratégia para o Ensino de História", visa aprofundar a reflexão sobre o ensino de História no Brasil, com um enfoque especial no contexto maranhense. Ele destaca a persistência de discursos eurocêntricos que permeiam os currículos escolares e os conteúdos dos livros didáticos, apesar dos avanços promovidos por novas perspectivas historiográficas. A problemática central reside na análise de como a História local é contemplada nos documentos curriculares e diretrizes educacionais, bem como na busca por estabelecer conexões entre a história local, o universo da educação básica e, por extensão, a vivência cotidiana dos estudantes.

A análise crítica alicerçada na obra de Boaventura de Sousa Santos (2000), foi fundamental para a discussão sobre a persistência do modelo eurocêntrico no ensino de história no Brasil (2.1). Mesmo diante dos avanços proporcionados por novas perspectivas historiográficas, observou-se a continuidade desse paradigma nos currículos e diretrizes educacionais. A presença marcante dessa "razão indolente" perpetua uma visão unilateral e eurocentrista da história, negligenciando outras perspectivas e marginalizando narrativas locais.

No âmbito nacional, o item 2.2 aborda a predominância de uma "monocultura do saber" nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018). Essa abordagem, baseada em perspectivas hegemônicas, tende a padronizar o conhecimento, suprimindo a diversidade e a riqueza das histórias locais. A produção de uma "não existência" da história local nessas diretrizes ressalta a necessidade de repensar a forma como o conhecimento histórico é abordado e representado nos currículos.

Em seguida, o item 2.3 aprofunda-se na reflexão sobre a representação da História do Maranhão nos currículos, analisando o processo de implementação da disciplina de História do Maranhão e as iniciativas contra o predomínio do discurso eurocêntrico, notadamente por meio do Documento Curricular do Território do Maranhão (DCTMA). Essa análise destaca a importância de esforços locais na busca por uma abordagem mais inclusiva e representativa da

história, conectando o ensino de história às experiências e às demandas dos estudantes maranhenses.

O terceiro e último capítulo desta dissertação constitui uma análise detalhada da metodologia empregada no projeto "Conhecendo a História do Maranhão Através do Seu Patrimônio", realizado nas dependências do IEMA-Rio Anil, enfocando as metodologias de aprendizagem ativa e a produção de vídeos didáticos na modalidade "vídeo-processo".

A problemática central do capítulo reside na investigação de como o uso dessas abordagens pode impactar o engajamento e a aprendizagem dos estudantes na disciplina de História, buscando compreender como a linguagem audiovisual pode contribuir para a construção de conhecimento histórico mais significativo e contextualizado. A abordagem visa identificar os benefícios e desafios dessa prática, além de avaliar sua contribuição para a consolidação do aprendizado histórico e a valorização das narrativas locais.

É destacada no tópico (3.1), a necessidade de superar a abordagem tradicional, centrada no professor, buscando promover a adoção efetiva de metodologias de aprendizagem ativa. Com ênfase na construção do conhecimento histórico por meio do "vídeo-processo", a atenção recai sobre como envolver os estudantes de forma participativa e colaborativa, estimulando neles o pensamento crítico, a autonomia e a construção do conhecimento histórico por meio das tecnologias.

No segmento 3.2, é destacada a relevância da educação patrimonial como abordagem fundamental no projeto "Conhecendo a História do Maranhão Através do Seu Patrimônio". Este enfoque específico foi essencial para promover o entendimento do patrimônio cultural e também como estratégia essencial para a construção de uma aprendizagem histórica mais significativa e contextualizada ao cotidiano. A valorização da história do patrimônio local contribuiu para iluminar o sentimento de pertencimento dos estudantes.

Posteriormente, no item 3.3, a análise se volta para a produção de vídeos didáticos na modalidade "vídeo-processo" por meio do projeto "Conhecendo a história do Maranhão através do seu patrimônio". A exploração desta abordagem visa proporcionar uma aprendizagem histórica mais significativa, estimulando o interesse pela história local e o desenvolvimento de habilidades audiovisuais. Destaca-se, ainda, como essa metodologia pode ser estrategicamente empregada para aprimorar o ensino de história, valorizando o protagonismo, a autonomia, a pesquisa e o exercício na transição entre o passado e o presente.

2 OS REFLEXOS DA REVOLUÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO E NO OFÍCIO DO HISTORIADOR.

Michel Serres, em seu livro *Os Cinco Sentidos: Filosofia dos Corpos Mistos* (2001), destaca que a Revolução Tecnológica está mudando a forma como percebemos o mundo, transformando a própria natureza da experiência humana, gerando novas formas de comunicação, produção e consumo de informações, e criando novas possibilidades de interação com o ambiente físico e social. Ele também destaca que a tecnologia não é apenas uma ferramenta neutra que usamos para atingir nossos objetivos, mas que ela também molda nossa maneira de pensar e de nos relacionar.

As transformações sociais e históricas geradas pelos avanços tecnológicos, identificadas por Serres no início do século XXI, refletem-se hoje em um mundo digitalmente conectado. A maioria de nossos jovens e adolescentes carregam consigo seus dispositivos móveis, sejam *notebooks*, celulares*, smartphones, tablets*; acessam a internet; compartilham textos; enviam mensagens; fazem leituras e estudam online. Essas mudanças trouxeram novas formas de comunicação e interação nunca vistas em outros períodos de nossa história, tornando cada vez mais difícil para a educação acompanhar o ritmo dessas transformações.

Corroborando com o exposto anteriormente, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua – sobre o módulo de Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC – realizada em 2021 pelo IBGE, destaca a significativa presença da tecnologia na sociedade contemporânea. Os dados revelam que a Internet está acessível em 90% dos domicílios brasileiros, representando um aumento de 6% em relação ao ano de 2019.

A pesquisa revelou, ainda, que o celular é o dispositivo mais utilizado para acessar a internet em casa, representando 99,5%. Esses dados reforçam a relevância das transformações tecnológicas na sociedade e também enfatizam a amplitude das mudanças nas atividades cotidianas, evidenciando a centralidade da conectividade digital em diversas esferas da vida contemporânea.

Ao nos depararmos com o desenvolvimento tecnológico que permeia o cotidiano dos jovens inseridos em ambientes educacionais percebemos que há um desafio para professoras e professores, não apenas de introduzir novas tecnologias em sala de aula, mas também de desenvolver práticas pedagógicas que estimulem uma aprendizagem significativa com o seu uso.

De acordo com Almeida e Valente (2011), o contexto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) trouxe mudanças significativas nas formas de ensinar e

aprender ao possibilitar o acesso a um vasto conjunto de informações e recursos, que enriqueceram a aprendizagem e ampliaram as possibilidades de pesquisa, incentivando os alunos a explorarem diferentes fontes de informação e construírem seu próprio conhecimento.

Segundo Silva (2001), o avanço das TDIC e o perfil cada vez mais conectado e familiarizado dos alunos com dispositivos digitais têm desafiado o processo de ensino, tornando os métodos tradicionais menos efetivos. O autor ressalta a importância de os educadores se adaptarem a essas transformações e, a partir delas, conceberem novas metodologias e estratégias que possibilitem uma maior interação entre alunos e alunas, professores e professoras e as tecnologias. Tal interação pode fomentar a construção do conhecimento de forma mais colaborativa e participativa, enriquecendo o aprendizado e adequando-o às particularidades de cada estudante.

Segundo Morán, Masetto e Behrens (2009), a representação do novo pode ser observada no campo da educação a partir da ideologia do determinismo tecnológico, expressada, em sua essência mais positiva, no fascínio pelas tecnologias. É como se a experiência do conhecimento através das tecnologias fosse superior a outras formas de conhecimento, inclusive as já consagradas, como as escolares. Porém, é preciso compreender a complexidade que a passagem entre períodos históricos sempre implica, sem negar que há situações novas e diferentes com relação ao passado, mas que as transformações trazidas pelas tecnologias não devem ser tomadas como portadoras de um futuro perfeito.

Nesse sentido, as instituições escolares vêm se deparando com novos desafios e oportunidades, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, à medida que acompanham as demandas da Era Digital. A inserção de tecnologias digitais em sala de aula tem se mostrado cada vez mais relevante, uma vez que proporciona novas formas de explorar os conteúdos curriculares, ampliando as possibilidades de aprendizado. Além disso, estimula a criatividade e o pensamento crítico dos alunos, que são habilidades essenciais a serem desenvolvidas para a educação do futuro.

Compreender o contexto de mudanças trazidas pelas TDIC é um desafio fundamental para repensar a educação, o ofício do historiador e o ensino de História. Assim, é necessário promover uma reflexão sobre o papel da tecnologia na didática e como ela pode ser utilizada de forma efetiva para estimular a aprendizagem dos alunos e aprimorar a prática pedagógica dos professores.

Bittencourt (2017) destaca que a tecnologia pode ser um recurso a serviço da educação, o que reforça a importância de explorar seu potencial para enriquecer o ensino de história. Dessa forma, é fundamental repensar a forma como a tecnologia é incorporada ao

processo educativo, visando criar um ambiente de aprendizagem mais interativo, participativo e envolvente para os estudantes.

Para a autora, “se faz necessário um olhar acadêmico para que assim se consiga oferecer novas formas de motivação para o aprendizado e novas maneiras de inclusão social, por meio do uso criativo das mídias e tecnologias disponíveis” (Bittencourt, 2017, p. 213).

Diante do exposto, entende-se a importância da utilização das TDIC no trabalho de ensino de história, o quanto elas são essenciais para acompanhar as transformações sociais e culturais que estão ocorrendo e para integrar o ensino de história às demandas do mundo contemporâneo. O seu uso pode ampliar as fontes de pesquisa favorecendo a aprendizagem colaborativa, energizando o interesse dos alunos na mesma medida em que os fascinam. Nesse contexto, os alunos podem relacionar os elementos históricos com o tempo presente, tornando possível uma aula de história contextualizada com sua realidade, rompendo com práticas de memorização e repetição de acontecimentos do passado, ainda tão presente nas salas de aula.

É crucial ressaltar que, apesar da importância da tecnologia, ela não pode ser considerada como a única solução para a educação e, em especial, o ensino de História. Em vez disso, deve ser vista como um recurso complementar, que deve ser utilizada de forma consciente e adequada à especificidade do contexto educacional. O papel do educador ainda é crucial para conduzir e contextualizar as informações para os alunos, dessa forma, ele deve estar adequadamente capacitado para empregar as tecnologias de modo crítico e reflexivo.

Portanto, se faz necessário um breve retrospecto histórico que discuta algumas transformações na sociedade que irão alterar de forma significativa a cultura dos estudantes nascidos na Era Digital. É necessário também analisar os impactos dessas transformações na educação e na operação historiográfica. Nessa perspectiva, serão abordadas questões que visam dar subsídios a seguinte reflexão: qual o desafio da educação inserida na cultura digital e onde está situada a história enquanto campo de conhecimento dentro do contexto da revolução tecnológica?

2.1 A Era Digital: formação, características e impactos na sociedade moderna.

O historiador Reinhart Koselleck (2006), ao pensar os conceitos como instrumentos de análise, afirma que estes são polissêmicos, pois não são apenas termos neutros e descritivos, mas produtos culturais que expressam a experiência histórica de uma sociedade em um determinado momento. Nessa perspectiva, os conceitos são influenciados por fatores históricos e contextuais e, que por sua vez, também influenciam o modo como a sociedade percebe e

interpreta a realidade.

Assim, certos eventos históricos destacam-se pela sua relevância, assumindo o papel de elementos distintivos de uma determinada era. A Revolução Urbana[3], a Revolução Francesa[4] e a Revolução Industrial[5] são só alguns exemplos que singularizam um evento ou processo histórico. Nesse sentido, as constatações que caracterizam o atual processo histórico compreendido entre o final do século XX e os dias atuais foi denominado por vários autores como Era Digital[6].

Essa nova, era impulsionada pela revolução tecnológica, principalmente a partir da Revolução Industrial, permitiu o surgimento das tecnologias de informação e de comunicação, além dos mais avançados recursos digitais. Essa nova era, que não substitui a antiga, mas que trouxe transformações significativas em todas as áreas do conhecimento humano, é chamada também de sociedade pós-industrial[7], sociedade da informação[8], sociedade em rede, sociedade digital[9] dentre outras definições que surgiram nas últimas décadas.

Para Gérman Klinge (1997), a associação entre técnica e tecnologias possui raízes no pensamento grego, em que se utilizava a palavra técnica para designar o conhecimento prático que visava a um fim concreto. Este conceito também aparece na obra *Metafísica*, de Aristóteles, que já apontava para a preocupação humana em criar ferramentas para transformar

---

[3] A Revolução Urbana é caracterizada como um processo que ocorreu ao longo de vários séculos, a partir do Neolítico (entre 10.000 e 4.000 a.C.), quando houve a transição do nomadismo para a sedentarização e o surgimento das primeiras cidades.

[4] A Revolução Francesa, por sua vez, ocorreu em um período mais delimitado de tempo, entre 1789 e 1799, quando ocorreram os principais eventos que marcaram a transformação política, social e cultural na França e que influenciaram profundamente a Europa e o mundo.

[5] A Revolução Industrial é um processo que se iniciou na Inglaterra no final do século XVIII e que se estendeu até o final do século XIX. Podemos situar a Revolução Industrial entre 1760 e 1840, período em que ocorreu a transição da produção manufatureira para a produção em larga escala, com a utilização de máquinas e a introdução da energia a vapor, transformando a economia e a sociedade.

[6] Pierre Lévy, em seu livro "O que é virtual?", afirma que a era digital é caracterizada por uma crescente interconexão global de redes de comunicação e pela criação de espaços virtuais, que possibilitam novas formas de comunicação e interação social (Lévy, 2009, p. 24). Manuel Castells, em sua obra "A Sociedade em Rede", descreve a era digital como a era da informação, em que a tecnologia da informação e da comunicação se tornou uma força estruturante na organização social, econômica e política (CASTELLS, 1999, p. 500). Anthony Giddens, em seu livro "As Consequências da Modernidade", destaca a importância da tecnologia na construção de uma sociedade reflexiva, em que o conhecimento e a informação são fundamentais para a tomada de decisões individuais e coletivas (Giddens, 1991, p. 40).

[7] A sociedade pós-industrial provém de um conjunto de situações provocadas pelo advento da indústria, tais como o aumento da vida média da população, o desenvolvimento tecnológico, a difusão da escolarização e a difusão da mídia (LUCCI, p. 2, 2008).

[8] Daniel Bell, sociólogo americano, introduziu em sua obra, *O advento da sociedade pós-industrial* (1973), o termo "sociedade da informação". A expressão ganhou força na década de 1990 com o desenvolvimento das tecnologias de informação e de comunicação.

[9] Os termos "Sociedade em Rede" e "Sociedade Digital" foram utilizados pelo sociólogo espanhol Manuel Castells na trilogia denominada a Era da Informação, composta por: *Sociedade em Rede*, publicada em 1996, *O poder da identidade*, de 1997 e *Fim do milênio*, de 1998.

a natureza e garantir a sua sobrevivência.

O desenvolvimento da técnica e da tecnologia tem sido uma constante na História da humanidade, desde os tempos mais remotos até os dias atuais. Através dos séculos, os seres humanos têm criado e aprimorado ferramentas, máquinas e sistemas para facilitar suas vidas e melhorar sua capacidade de realizar tarefas. Desde as primeiras ferramentas de pedra, passando pela invenção da roda, da escrita, da imprensa, da eletricidade, do motor a combustão, dos computadores e da internet, cada nova tecnologia trouxe consigo avanços e transformações profundas na sociedade.

Com a Revolução Industrial, evidencia-se uma preocupação ainda maior acerca do desenvolvimento tecnológico. Esta concepção instrumentalista da tecnologia, que trata a natureza como matéria-prima, como algo que espera a transformação pelo homem, ganha corpo com o surgimento das máquinas. Klinge (1997, p.55) utiliza a expressão "sociedades tecnificadas" para designar um momento de grande desenvolvimento tecnológico e uso massivo destas tecnologias. Para o autor, a Revolução Tecnológica pode ser caracterizada por um conjunto de mudanças e transformações que afetaram diversos setores da atividade humana.

Em uma perspectiva histórica, essas mudanças e transformações moldaram aspectos socioculturais promovendo o surgimento de uma nova sociedade. Nos últimos anos, as transformações ligadas à tecnologia demonstram que as mais diversas atividades e interações humanas, em seus mais variados aspectos (econômicos, sociais, políticos e culturais), têm sido construídas digitalmente. Conectados à internet, os indivíduos realizam compras, leem livros, assistem filmes e séries, dentre outras atividades. Com isso, novas formas de sociabilidade se desenvolvem através das redes.

Diante disso, é preciso destacar que a sociedade só se tornou uma realidade global quando os recursos tecnológicos se espalharam pelo mundo de forma significativa. A partir desse momento, passamos a viver em uma sociedade cada vez mais conectada e interdependente. A partir dessa nova configuração, alguns estudiosos da atualidade passam a se dedicar ao estudo das transformações promovidas pelas tecnologias. Autores como Daniel Bell (1974), Manuel Castells (1999), José d'Assunção Barros (2022), Pierre Lévy (1999), dentre outros, refletiram sobre as origens dessa sociedade, aqui chamada de digital.

Segundo esses autores, as tecnologias de informação e de comunicação tornaram-se a base da sociedade e um elemento central da atividade humana, impactando de forma significativa na maneira como as pessoas trabalham, se comunicam e interagem entre si. A disseminação da informação, que hoje acontece rapidamente, devido à inovação tecnológica, possibilita ao ser humano criar, absorver e disseminar conhecimento, e, em consequência,

transformar a realidade humana, interferindo diretamente em questões culturais, políticas, educacionais e sociais. A influência da tecnologia na sociedade é ampla e pode ser vista em diferentes áreas, desde o surgimento de novas formas de trabalho até mudanças no comportamento humano.

Encontramos no conceito de mudanças paradigmáticas de Thomas Kuhn (2011), uma explicação no que diz respeito às transformações nas técnicas que resultaram em mudanças em diversos setores da atividade humana. Segundo Kuhn, as revoluções ocorrem quando um paradigma existente é desafiado por anomalias não resolvidas, e uma nova teoria, com uma estrutura conceitual diferente, emerge para substituir o paradigma anterior. Essas mudanças paradigmáticas têm implicações sociais, políticas, econômicas e culturais. Nessa perspectiva, as revoluções podem ser consideradas resultado de avanços tecnológicos que romperam paradigmas tradicionalmente estabelecidos.

No entanto, Kuhn argumenta que o paradigma superado não é intrinsecamente superior ao anterior, apenas atende melhor às necessidades do período histórico de uma determinada época. Essa perspectiva, possibilita uma melhor compreensão das disparidades globais relacionadas à estrutura econômica, à produção de bens e à disponibilidade de tecnologia.

Desta forma, entendemos que um novo paradigma foi criado. Este reúne uma série de características que formam a sociedade digital, aspectos relacionados à capacidade de penetração e ao poder de influência, que os meios tecnológicos podem exercer na vida das pessoas, como na economia, na política e na sociedade de modo geral, o que as tornam indispensáveis no mundo contemporâneo.

Segundo Barros (2022), a Revolução Digital se caracteriza como uma polifonia de revoluções planetárias que teriam transformado significativamente a sociedade ao longo do tempo. No entanto, ao contrário de uma transformação radical, assim como acontece em um arranjo musical, a revolução digital se superpõe sem eliminar as anteriores, muito pelo contrário, acontecem renovações, como por exemplo a passagem da Revolução Agrícola para Revolução Industrial. A Revolução Tecnológica representa, portanto, mudanças significativas na forma como as pessoas trabalham, se comunicam e interagem entre si.

Daniel Bell (1974) destaca que os termos informação e comunicação são usados para descrever um novo tipo de sociedade que surgiu diante do contínuo desenvolvimento das tecnologias digitais. Essa nova sociedade é caracterizada pela centralidade da informação e do conhecimento, que são os seus principais recursos produtivos. A tecnologia da informação e da comunicação é vista como a base dessa nova sociedade, permitindo a criação de novas formas

de trabalho, comunicação e interação social. Para o autor, o advento da sociedade pós-industrial parece coincidir perfeitamente com as explosivas mudanças tecnológicas que afetaram a sociedade no final do século XX.

Já Manuel Castells (1999) observa que

> atualmente, as sociedades vivem uma revolução tecnológica baseada na formação e no processo da economia global. A consequente transformação estrutural levou a um processo de mudança cultural. 'A tecnologia não é somente a ciência e as máquinas: é também tecnologia social e organizativa' (Castells, 1999, p. 5).

Na perspectiva de Castells (1999), a tecnologia não se restringe apenas aos aspectos técnicos e informáticos, mas também engloba os aspectos social e organizacional. Ou seja, as tecnologias digitais e a internet não são apenas instrumentos que facilitam a comunicação e o acesso à informação, mas também transformam profundamente as relações sociais e organizacionais. Essas transformações revelam uma mudança cultural em curso, onde as formas de pensar, trabalhar e interagir estão sendo moldadas.

Pierre Lévy (1999, p. 53) argumenta que as tecnologias têm o potencial de democratizar o acesso ao conhecimento e à informação, permitindo uma participação mais ampla e descentralizada na criação e compartilhamento do conhecimento. Isso, por sua vez, pode levar a uma maior colaboração e inovação na sociedade. Dessa forma, a tecnologia é vista como um fator chave na transformação da sociedade contemporânea, moldando a maneira como as pessoas se relacionam e se organizam em diferentes áreas. Essa nova ordem social que se estabelece tem o conhecimento e a informação como pilares fundamentais nas dinâmicas socioculturais.

Considerando os autores citados e suas ideias sobre a sociedade da informação e da tecnologia, podem ser vistas como excessivamente otimistas, além de limitadas a uma perspectiva ocidental e capitalista. Essas ideias surgiram em um momento histórico em que a tecnologia da informação estava se tornando cada vez mais presente e influente na vida cotidiana. No entanto, é importante lembrar que a tecnologia e seus impactos são frequentemente desiguais e distribuídos de maneira assimétrica em diferentes sociedades e grupos sociais. É possível que a visão dos autores sobre a tecnologia e a sociedade não tenha levado em consideração as disparidades em termos de acesso à tecnologia e habilidades digitais em países como o Brasil.

Os escritos destes autores emergiram em um contexto em que a presença e a influência da tecnologia da informação estavam em ascensão, mas é fundamental reconhecer

que os impactos dessas transformações são frequentemente desiguais e distribuídos de maneira assimétrica em diferentes sociedades e grupos sociais. Essa assimetria é evidente ao considerarmos o contexto brasileiro, onde desigualdades socioeconômicas, disparidades regionais e a falta de acesso a serviços básicos, incluindo o acesso à tecnologia, são realidades presentes.

É importante lembrar que a educação não deve ser apenas voltada para o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, a promoção de valores democráticos e a reflexão sobre questões éticas e sociais relacionadas à tecnologia e à sociedade.

Segundo Saviani (1994, p. 155) "Hoje se coloca dentro da escola toda uma série de atividades que acabam descaracterizando-a. Parece que a escola cuida de tudo, menos de ensinar, de instruir". Com a inserção de novas tecnologias na educação, essa propensão de sobrecarga se aguça, tendo em vista que esses dispositivos são frequentemente empregados de modo inadequado, sem uma reflexão crítica sobre seu papel na formação dos estudantes. Para o autor é essencial que a tecnologia seja incorporada de maneira crítica e consciente na educação, a fim de que ela não descaracterize a função primordial da escola e possa contribuir efetivamente para uma formação completa e crítica dos estudantes.

Num contexto em que o avanço das novas tecnologias tem transformado profundamente os hábitos dos indivíduos, não somente no sentido tecnológico, mas também em aspectos culturais e educacionais, a necessidade de reflexão crítica sobre a incorporação dessas tecnologias na educação se torna ainda mais crucial. Diante desse cenário, é preciso olhar atentamente para a cultura digital e para os indivíduos nascidos nesta era, a fim de compreender e utilizar de forma crítica as novas possibilidades de informação e construção de saberes que surgem a partir dessas transformações.

2.2 A cultura digital e seus reflexos na educação

Asa Briggs e Peter Burke (2005), em seu livro *Uma História Social da Mídia*, analisam os efeitos das mudanças produzidas na sociedade pelas tecnologias de informação e de comunicação ao longo da história. Os autores destacam que a mídia tem sido um fator chave na transformação da sociedade desde a invenção da imprensa, no século XV. Com o advento da imprensa, a informação começou a circular de forma mais rápida e ampla, afetando diversos setores da sociedade.

A partir do século XIX, com a ativação do telégrafo e do telefone, a comunicação se tornou ainda mais rápida e eficiente. Com a invenção do rádio e da televisão, no século XX, e, posteriormente, a invenção do computador, a mídia acabou se tornando um elemento central da cultura popular e da vida cotidiana, criando novas formas de relacionamento, consumo, comportamentos e entretenimento, tendo reflexos também na educação.

O fenômeno de mudanças comunicacionais observadas por Asa Briggs e Peter Burke (2005) se intensificaram, ganhando novos espaços, agora virtuais. O surgimento das tecnologias digitais permitiu o aparecimento de novos espaços sociais e culturais, que não estão localizados no plano físico, mas na memória do computador de maneira virtual, ciberespaço.

Assim como Gibson, Pierre Lévy (1999), considera o ciberespaço como um novo meio de comunicação que emerge da interconexão mundial dos computadores. A definição do termo vai além da simples infraestrutura técnica da comunicação digital, abrange um vasto universo de informações, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Para o autor, nesse espaço virtual surge um novo mercado de conhecimento e saber, onde o sujeito se coloca ao mesmo tempo como produtor e consumidor da informação.

Dessa forma, nesse espaço virtual acaba sendo desenvolvida uma nova cultura que se manifesta no ciberespaço. A chamada cultura digital, possui uma característica que a distingue dos outros modos de conectar-se com o conhecimento, tanto com a sua divulgação quanto com a sua disseminação. Ela tem como núcleo fundamental a percepção de não estar sujeita aos limites do espaço físico e geográfico, permitindo o surgimento de uma nova relação com o tempo e o espaço, além de permitir novas experiências de comunicação, de interação e de linguagem.

No entanto, ao contrário do que poderia parecer, o alvorecer de novas formas de relações socioculturais proporcionadas pelas tecnologias não impede que os formatos de cultura mais tradicionais, como a oral, a escrita e a impressa, deixem de se manifestar na sociedade atual. Como ressalta Lucia Santaella (2007, p. 128), “vivemos uma verdadeira confraternização geral de todas as formas de cultura, em um caldeirão imenso de misturas, constituindo uma trama cultural hipercomplexa e híbrida”. Ou seja, há uma coexistência com quase todas as mídias produzidas pelos seres humanos, num processo de atualização constante proporcionado pelo ciberespaço.

Esse cenário de transformações expande-se consideravelmente em razão da velocidade de comunicação proporcionada pelas tecnologias digitais, dinamizando o modo como a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida. Dessa forma, abre-se caminho para novas possibilidades de informações e de construção de saberes. Essa

nova cultura digital amplia os horizontes e as dimensões das atividades humanas nos quais a História está inserida.

Nesta complexa interligação surge o que Lèvy (1999) chamou de cibercultura[10], um conjunto de práticas, valores, costumes e modos de pensar que emergem da utilização das tecnologias digitais e da internet. Para o autor, as tecnologias estão moldando a maneira como nos comportamos, pensamos, nos comunicamos e interagimos, o que faz com que as tecnologias parecem ser onipresentes, por estarem inseridas em todos os aspectos da vida cotidiana, profissional, econômica, política e educacional.

Para Savazoni e Cohn (2009), a cultura digital é uma realidade presente na sociedade brasileira há décadas e vem ganhando cada vez mais importância na educação. Mas, o processo de desenvolvimento cultural, ancorado nas tecnologias, ainda se encontra em expansão, sobretudo nos ambientes escolares, pois como evidenciam as pesquisas, ainda há muito que se discutir a respeito do fazer pedagógico e da integração ao formato digital.

Deste modo, a atual cultura digital transita num universo formado por diferentes gerações e culturas, que compartilham de um mesmo espaço. Constatando o panorama social contemporâneo e sua relação com o cenário educacional, partindo do pressuposto de que mudanças sociais implicam em mudanças educacionais, observa-se um descompasso entre a cultura escolar tradicional e a cultura digital contemporânea.

Este descompasso pode ser visto principalmente nas relações geracionais. Muitos alunos têm uma familiaridade natural com as TDIC, enquanto muitos professores e professoras ainda não se sentem confortáveis com os dispositivos tecnológicos e têm muitas dificuldades para incluí-los em suas metodologias de ensino. Isso pode gerar um conflito entre expectativas e habilidades dos alunos e a forma como a escola tradicionalmente lida com o conhecimento.

Dominique Julia (2001) descreve que historicamente a cultura escolar adota um conjunto de normas e práticas que vão definir o modo como os conhecimentos são transmitidos e incorporados de forma coordenada e com quais finalidades variam de acordo com a época em que são implementadas. Dessa forma, a cultura escolar é construída e moldada por diferentes fatores, como as políticas educacionais, os valores sociais e as condições históricas e culturais de cada sociedade. Essa cultura escolar é um elemento fundamental para a formação das identidades individuais e coletivas, pois influencia tanto o aprendizado quanto as atitudes e os comportamentos dos indivíduos.

---

[10] Conceito proposto por Lèvy que se refere ao conjunto de técnicas materiais e intelectuais, às práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem com o aumento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17).

Nessa perspectiva, a escola desempenha um papel importante na formação das mentalidades e dos comportamentos dos indivíduos. Através do currículo, da pedagogia e das práticas escolares, a cultura escolar pode ser utilizada como ferramenta para transmitir valores, crenças e ideias que correspondem a determinados projetos políticos e sociais. A análise crítica da cultura escolar é fundamental para compreender como a escola é utilizada para moldar a sociedade.

Michel Foucault (1997) analisa a escola como instituição fundamental para o controle sobre e disciplinamento dos indivíduos. O autor observa como as instituições, incluindo a escola, são utilizados como instrumentos para a formação de corpos e mentes de acordo com certos projetos políticos e sociais. Segundo Foucault, a escola serviu para educar indivíduos para satisfazer determinadas demandas sociais. Nessa perspectiva, a cultura escolar é vista como um mecanismo de poder que atua sobre corpos e mentes dos indivíduos, influenciando seus comportamentos e atitudes.

Ainda segundo o autor, a emergência da concepção de que a escola não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e hábitos, criou uma crise que abalou profundamente as estruturas de controle e disciplinamento das instituições escolares mais tradicionais. Desta forma, a cultura escolar tornou-se um campo de conflito para a manutenção ou redefinição de saberes, valores e comportamentos.

Segundo Chevallard (1999), a transmissão dos saberes dos indivíduos ocorre, atualmente, de maneira descentralizada e mais diversificada do que no passado, em que a escola costumava desempenhar papel central. Essa diversificação na transmissão de saberes reflete uma mudança na percepção de que a aprendizagem ocorre apenas dentro das paredes da escola. As pessoas agora têm acesso a uma ampla variedade de recursos e oportunidades para aprender em contextos diversos e ao longo de toda a vida.

Para Castells (1999), tais gerações formadas em culturas diversas, são oriundas das mudanças paradigmáticas que alteraram o nosso modo de pensar, produzir, consumir e consequentemente, de ensinar e aprender, e que essas transformações surgiram para atender determinadas demandas de uma época. Diante desse contexto, os professores e alunos pertencentes a diferentes culturas e que carregam linguagens, emoções e relacionamentos próprios de sua formação experienciam tais mudanças e diferenças históricas quando estão em seu cotidiano escolar.

A historiadora Paula Sibília (2012) reforça essa perspectiva ao observar que a escola é uma invenção muito recente, criada em uma cultura ocidental, que apresenta aspectos

estruturais do século XIX, onde predominava a ideia de que esta instituição está ligada à formação de sujeitos e de que estes precisam ser educados em um lugar fechado, por um corpo de especialistas e com métodos próprios de educação. Essa estrutura organizava-se com tecnologia própria, um aparelho historicamente configurado com diferentes artefatos: papel, lápis, cartas, livros e documentos, todos tecnologias de época.

Nessa perspectiva, a escola como instituição educacional forma uma cultura escolar compatível com os corpos e as subjetividades da época industrial, período de sua constituição como instituição de ensino. Em contrapartida, a partir do surgimento das TDIC, uma gama de dispositivos impactou os modos de viver e de estar, as concepções relacionadas ao tempo e ao espaço das pessoas. Assim, a escola contemporânea, na visão da autora, parece estar gradualmente se tornando incompatível com os corpos e as subjetividades dos estudantes do século XXI, na medida em que estes estão cada vez mais inseridos na cultura digital. E, portanto, seus componentes (os alunos) e funcionamento da instituição escolar estão cada vez mais em conflito. Nesse cruzamento que ainda acontece diariamente, as peças já parecem não se encaixar.

> Assim, junto com os deslumbrantes espaços e utensílios que a contemporaneidade deu à luz, proliferam outras formas de construir a própria subjetividade e também novas maneiras de nos relacionarmos com os outros e de agirmos no mundo (Sibília, 2012, p. 50-51).

Para a autora, presenciamos um desequilíbrio entre as escolas e seus alunos na contemporaneidade, que aparece cada vez mais como um sinal deste tempo e um problema desta geração. Este desajuste tornou-se mais inegável nos últimos anos, justamente quando se criou um arranjo quase perfeito entre esses mesmos corpos e subjetividades, de um lado, e, de outro, os diversos dispositivos de comunicação com acesso à internet.

> Por tudo isso, em face às fortes transformações ocorridas nas últimas décadas, não surpreende que a escola tenha se convertido em algo terrivelmente chato, e que a obrigação de frequentá-la signifique uma espécie de calvário cotidiano para as dinâmicas e interativas crianças contemporâneas (Sibília, 2012, p. 207).

Embora a educação seja um direito humano reconhecido e de suma importância para a formação do indivíduo, a escola parece ter se tornado um ambiente social pouco convidativo, ignorado por um público cada vez mais insatisfeito, que, por sua vez, é atraído pelas tecnologias em constante evolução. É alarmante perceber que, apesar dos esforços para melhorar o acesso à educação em todo o mundo, segundo o Relatório de Monitoramento Global

de Educação 2020, da UNESCO, cerca de 258 milhões de crianças e jovens em idade escolar estão fora das salas de aula, especialmente em países de baixa e média renda. As taxas de abandono escolar são extremamente altas e isso pode ser um sinal preocupante da incompatibilidade entre a educação tradicional e as transformações sociais e tecnológicas da contemporaneidade.

Sobram pesquisas que fornecem dados para atestar esse descompasso. Segundo estatísticas do ministério da educação (MEC), o Censo Escolar 2020 indica a redução de 1,2% no total de matrículas no ensino básico. Foram registradas 47,3 milhões de matrículas no nível básico, cerca de 579 mil matrículas a menos em comparação com 2019. O Censo Escolar (2021), divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicou que o percentual de estudantes que abandonaram instituições saltou de 2,3%, em 2020, para 5%, em 2021.

O estudo feito pela Fundação Victor Civita (2019) em parceria com o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, feito com 1000 estudantes do ensino médio, aponta que dentre os diversos fatores que levam ao abandono escolar estão falta de interesse na escola e no aprendizado, necessidade de trabalhar ou ajudar a família, dificuldades financeiras, falta de apoio da família, problemas de saúde, problemas de violência e segurança e o modelo de ensino oferecido pelas escolas, que para muitos jovens não corresponde suas expectativas. Por conseguinte, a manutenção desse processo tem comprometido a educação e o ensino de História, o que vem, paulatinamente, desestimulando tanto alunos como professores.

Como resposta a esse cenário desafiador, estratégias estão surgindo em todos os lugares para combater esse desnivelamento entre a escola e seus alunos, por meio do desenvolvimento de propostas alternativas, tanto no setor público quanto no privado, em todos os níveis de ensino. No entanto, apesar do rápido desenvolvimento das redes que penetraram nos muros das escolas, fruto da situação histórica em que nos encontramos imersos, a comunidade escolar ainda demostra resistência ao uso de aparelhos e técnicas característicos da sociedade digital.

Tal constatação abre reflexões sobre a manutenção de um modelo que resiste às mudanças. Não sabemos o desdobramento dessa história, mas ao olharmos para o interior das escolas, percebemos que as novas gerações falam uma língua bem diferente daquela usada por aqueles que foram educados no século passado. Essa constatação ajuda a definir uma pergunta que pode ser útil: quem são os estudantes do século XXI?

2.2.1 Gerações tecnológicas: uma geração formada na Era Digital e os desafios para a educação

Existem diversos termos aplicados para designar diferentes gerações. Sandro Bortolazzo (2012) observa que, em termos gerais, o conceito de geração tem sido usado para descrever o período de sucessão entre descendentes em linha reta, como pais, filhos e netos. Portanto, as gerações se sucedem de acordo com as peculiaridades e características atribuídas a elas, considerando a maneira como se comportam e pensam no contexto histórico, econômico, social e cultural de uma determinada época.

Para Don Tapscott (2010), a Era Digital transformou profundamente a forma como as pessoas se relacionam consigo mesmas, com os outros e com o mundo ao seu redor. O acesso generalizado às tecnologias de informação e de comunicação produziu uma nova geração, que têm a seu favor a facilidade de acesso a informações, recursos e ferramentas que antes eram inimagináveis. As pessoas passaram a experimentar novas formas de comunicação, expressão, aprendizagem, trabalho e lazer que impactam diretamente a maneira como elas se percebem e se relacionam com o mundo. Esses novos sujeitos são caracterizados por uma maior interconexão, interatividade e participação, que são traços distintivos da cultura digital.

Conhecer a geração nascida na Era Digital requer uma atitude de reflexão constante, uma vez que estamos expostos a mudanças cotidianas e as tecnologias se renovam em um ritmo extremamente acelerado. Levando em consideração que a presença da tecnologia em nossa sociedade trouxe consequências que resultaram em mudanças socioeconômicas e culturais, as quais afetaram o comportamento das pessoas, podemos compreender, então, que os sujeitos estão assumindo uma nova "identidade" como apontado por Veen e Vrakking (2009, p. 28).

A geração que se forma com a ampliação das tecnologias digitais possui características específicas em face dessa nova realidade. Nesse aspecto, as gerações tecnológicas são aquelas já nascidas na Era Digital, quando o domínio das tecnologias digitais estava em seu início, e as mesmas são possuidoras de possibilidades de lidar com essas novas tecnologias de forma ampla. De acordo com Veen e Wrakking (2009, p.12), também chamados na Era Digital de "homo zappiens",[11] também conhecidos como "geração digital"[12] ou "geração

[11] O termo "homo zappiens" foi cunhado pelo pesquisador holandês Wim Veen e se refere a uma nova espécie de ser humano que surge com a chegada das tecnologias digitais. Segundo Veen, o homo zappiens é uma geração de jovens que cresceu imersa em um ambiente digital, em que as tecnologias são uma extensão natural de suas vidas (VEN; VRAKKING, 2009, p.12).

[12] A expressão "geração digital" é utilizada para descrever uma parcela da população que compartilham características comuns pelo uso e consumo de tecnologias computacionais e pelas inúmeras formas de comunicação e informação (TAPSCOTT, 2010, p.34).

Z"[13]. Dentre outras denominações, essa geração é caracterizada pela familiaridade e habilidade no uso de dispositivos digitais, além da capacidade de se adaptar rapidamente às novas tecnologias.

Nesta atual configuração, o estudante da nova geração cresceu utilizando variados recursos tecnológicos desde a infância. Os aparelhos tecnológicos influenciaram completamente a forma como esta geração se comporta e aprende. Com essas mudanças, os fluxos de informações e comunicação são controlados pelo usuário, que podem gerenciar com eficiência a sobrecarga de informações, selecionando a mais adequada, de acordo com suas necessidades.

Bortolazzo (2012) destaca que o uso e a exposição às tecnologias digitais desde a infância têm influenciado o comportamento e a mentalidade dos jovens dessa geração, tornando-os mais adaptados e confortáveis com os dispositivos tecnológicos. Entre as características que Bortolazzo destaca como marcadoras dessa geração, está o manejo natural e intuitivo das tecnologias digitais, como *smartphones*, *tablets*, computadores, entre outros. Para esses jovens, a tecnologia faz parte do seu cotidiano desde o nascimento, o que resulta em um uso mais natural e eficiente dessas ferramentas.

Essa é a realidade que enfrentamos quando encontramos jovens fazendo a lição de casa enquanto assistem televisão, falam ao celular e se conectando às redes sociais ao mesmo tempo. São assim identificados como "multitarefas", detentores do que poderíamos chamar de cognição com vários centros, capazes de surfar tranquilamente pelo mar de informações, sem interrupções, de um jeito até então impensável.

Marc Prensky (2001) utilizou o termo "nativos digitais" para descrever pessoas que cresceram em um ambiente virtual e criaram habilidades relacionadas ao intenso processamento de informações. Segundo Prensky, esses nativos digitais têm uma maneira diferente de pensar e aprender em comparação com os "imigrantes digitais", que cresceram em uma época anterior à revolução digital. Os nativos digitais são fluentes em tecnologia e têm habilidades e conhecimentos próprios da cultura digital. Eles tendem a preferir comunicações digitais, como mensagens de texto e redes sociais, em vez de interações presenciais e telefônicas

Ainda para o autor, isso tem consequências na forma de aprender e de ensinar, pois os jovens dessa geração estão acostumados a um mundo repleto de imagens em constante mudança, sentem-se à vontade para interagir com os conteúdos apresentados dessa forma,

[13] A "geração Z" é uma designação dada para as pessoas nascidas a partir da metade dos anos 1990 até o início dos anos 2010. A geração Z é considerada a primeira a ter crescido completamente imersa na era digital (TAPSCOTT, 2010, p. 53).

enquanto o texto impresso já não tem mais o mesmo encanto para eles. O estabelecimento de diferenças históricas entre as gerações provoca a reflexão sobre a constituição de sujeitos particulares, específicos, com identidades e subjetividades singulares, coexistindo entre diversas culturas, mas que geralmente prefere e/ou se adapta a sua contemporaneidade.

Embora a teoria de Prensky tenha tido impacto e tenha gerado discussões importantes sobre o uso da tecnologia na educação, mesmo sendo frequentemente debatida em círculos acadêmicos, ela não é universalmente aceita. Para Elaine Alves (2017), a competência digital reflete as complexidades da relação entre as pessoas e a tecnologia, considerando uma variedade de fatores, incluindo contexto cultural, social e econômico, ao avaliar a competência tecnológica das pessoas.

Para a autora, a proficiência digital não é um traço inato, mas sim uma habilidade que é desenvolvida com prática, educação e exposição à tecnologia. Nessa perspectiva, Alves (2017) destaca que o uso da tecnologia não é homogêneo entre os jovens e a capacidade de utilizar efetivamente os dispositivos digitais varia amplamente de pessoa para pessoa.

A caracterização das gerações digitais e a compreensão das novas subjetividades desenvolvidas no mundo altamente tecnológico são importantes para entender as tendências sociais e culturais que moldam a forma como as pessoas interagem com a tecnologia e entre si. A partir disso, é possível desenvolver novas perspectivas de ensino e aprendizagem que considerem as diferenças geracionais e as particularidades das novas formas de comunicação e interação que surgiram com a tecnologia.

Sobre esse aspecto Veen e Wrakking pontuam que

> O homo zappiens não apenas representa uma geração que faz coisas diferente, é um expoente das mudanças sociais relacionadas à globalização, à individualização e ao uso cada vez maior da tecnologia na nossa vida. Neste sentido, considero os valores e o comportamento do homo zappiens uma oportunidade para nos ajudar a dar uma nova forma à educação do futuro. Em vez de considerá-lo uma ameaça e de negligenciar suas práticas, sugiro que olhemos para os valores dessa geração como uma fonte de inspiração e orientação para ajustarmos nossos sistemas educacionais ao melhor entendimento das necessidades de nossa sociedade futura (Veen; Wrakking, 2009, p. 5).

Este cenário tem se mostrado desafiador para a educação em todo o mundo. As tecnologias digitais têm mudado radicalmente a forma como as pessoas acessam, processam e compartilham informações, e isso tem afetado profundamente a educação em todos os níveis. As tecnologias digitais oferecem muitas oportunidades para o aprendizado, como a possibilidade de acesso a uma grande quantidade de informações, recursos educacionais e ferramentas interativas. Além disso, as tecnologias digitais também podem aumentar a

colaboração e a comunicação entre alunos e professores, permitindo que o aprendizado seja mais personalizado e adaptado às necessidades individuais dos alunos.

Entretanto, o uso das tecnologias na criação de ambientes de aprendizagem que enfatizem a construção do conhecimento apresenta enormes desafios. Um dos principais é a necessidade de se repensar os papéis do professor e do aluno no processo educacional. Com a utilização das tecnologias, o professor deixa de ser o detentor absoluto do conhecimento e passa a ser um mediador, um facilitador do processo de aprendizagem. Já o aluno, por sua vez, deve assumir um papel mais ativo, participando da construção do seu próprio conhecimento.

Outro desafio diz respeito à necessidade de se criar ambientes de aprendizagem que sejam adequados às necessidades e às características de cada aluno. Isso implica em considerar as diferentes formas de aprendizagem, os interesses e as habilidades de cada um, bem como as particularidades de cada contexto educacional. Além disso, é preciso superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica, como a falta de infraestrutura adequada, a falta de formação dos professores para o uso das tecnologias, a resistência de alguns professores e alunos ao uso das tecnologias, entre outros aspectos.

Para Henry Giroux (1991), a compreensão desse novo processo educacional permite perceber a instabilidade instituída de forma característica entre os jovens nascidos na cultura digital e os sistemas educacionais mais tradicionais. Os nativos digitais, sem pertencerem a algum lugar concreto, vão vivendo progressivamente esferas culturais e sociais mutáveis, marcadas por uma pluralidade de linguagens e de culturas, características desse ambiente de liquidez de significados e de grande desenvolvimento tecnológico.

Sua comunicação se dá em rede, como pensava Castells com a publicação de seu célebre livro *A sociedade em rede* (1999). O jovem de hoje realiza multitarefas, todas com ênfase no tempo presente e na perspectiva de resultados rápidos, buscando a aplicabilidade dos conteúdos escolares para a vida profissional. A geração tecnológica nascida em uma realidade virtual muito mais avançada, construiu sua subjetividade com, entre outras coisas, internet, celulares, computadores, videogames, televisores e sites de redes sociais, dentro de uma lógica diferenciada dos seus antecessores.

No entanto, é importante lembrar que as subjetividades não são determinadas apenas pela tecnologia, mas também são influenciadas por fatores culturais, sociais, econômicos e políticos. Portanto, a compreensão das novas subjetividades requer uma abordagem interdisciplinar que considere múltiplos aspectos da vida contemporânea. Ao aceitar o desafio de desenvolver novas perspectivas de ensino e aprendizagem a partir das diferenças geracionais, os educadores podem ajudar a promover uma educação mais inclusiva e relevante

para as novas gerações, que valorize habilidades e competências que esses jovens desenvolveram em um mundo altamente tecnológico. Isso implica em repensar não só os métodos de ensino, mas também as próprias instituições educacionais, a fim de adaptá-las às necessidades e expectativas das novas gerações.

Nesse sentido, é importante estimular que o universo educacional passe por constantes processos de ressignificações, através de metodologias que se integrem às novas tecnologias digitais de informação e comunicação. A interdisciplinaridade se apresenta como uma possibilidade para enriquecer os processos educativos, as políticas educacionais, os currículos e as práticas de ensino e formação.

O trabalho do professor em sala de aula, como artesão de sua práxis e não apenas como o consumidor de pedagogias e materiais didáticos, deve ser incessantemente reinventado, o que não é uma tarefa fácil, pois além de enfrentar condições estruturais instáveis dentro das escolas da educação básica, com rotinas exaustivas e baixos salários, enfrenta também o despreparo e o consequente esgotamento diante das diferentes expectativas das novas gerações em relação à percepção e apreensão do mundo.

Para o estudante, que pertence à cultura digital e está intimamente ligado à tecnologia, é necessário construir narrativas que reconheçam a diversidade existente no mundo contemporâneo. Diante da desterritorialização[14] (Lévy, 1999) causada pela internet, o discurso presente no campo educacional deve estar em consonância com a diversidade cultural que possibilite a escuta dos valores individuais e do grupo ao qual ele pertence. A ressignificação dos saberes só terá, de fato, significado quando estiver relacionada à identidade cultural dos sujeitos individuais e coletivos presentes no campo educacional.

Valorizar a destreza cognitiva dos jovens no uso da tecnologia implica em avaliar suas habilidades em todos os aspectos que consideramos relevantes para sua formação intelectual, ideológica e profissional, a fim de fornecer o suporte necessário para que possam se tornar cidadãos ativos, conhecedores de seus direitos e de sua história, além de estarem aptos a se integrarem ao mundo do trabalho.

É fundamental que o sistema de ensino forneça aos seus alunos os recursos tecnológicos existentes na sociedade digital, para que tenham a oportunidade de incluí-los em sua rotina, agregando essa experiência ao seu mundo, ao mesmo tempo em que a renovação do ensino rompa com a perspectiva cronológico-linear, a memorização, a concepção de verdades

---

[14] A metáfora da navegação em relação ao saber que Pierre Lévy menciona no livro *Cibercultura*, explicita a saída de um território rígido e fixo do conhecimento, que oportuniza a criação de novos territórios mais abertos e acessíveis, onde se abandona, mas não se aniquila, o território anterior (Lévy, 1999, p. 49).

prontas e acabadas, que tem sido uma característica presente na educação e principalmente no ensino de história, como aponta Caimi (2009, p. 66-67),

> Os desafios que se colocam para os profissionais da história que atuam nos níveis iniciais de escolarização-ensino fundamental e médio são gigantescos e podem ser traduzidos na seguinte ideia: temos de trabalhar para a superação da tradição verbalista da história escolar, cuja ênfase recai, invariavelmente, na aquisição cumulativa de informações factuais sobre o passado que podem tornar-se mais ou menos atrativas na medida em que sejam 'adornadas' com determinados elementos de ordem metodológica e/ou temática.

Assim, o ensino e a aprendizagem na Era Digital estão ligados ao ato de ressignificação que a escola deve realizar na tentativa de criar, nesse novo cenário, as condições para criações de subjetivação, pensamento e diálogo, além de criar vínculos com os novos sujeitos pertencentes ao mundo digital. Nessa perspectiva, tornou-se um desafio para a escola manter a atenção e a motivação dos alunos. Tal fato se deve à grande necessidade das escolas em aprimorar suas abordagens e métodos de ensino, com o objetivo de criar um espaço de aprendizagem significativa, o que pode ser proporcionado pela disseminação das tecnologias digitais.

O desajuste, ainda presente nas escolas, resultante das diferentes subjetividades relacionadas à cultura digital e escolar que coabitam o mesmo espaço, oferece questionamentos importantes na esfera educacional, trazendo novos aprendizados à prática pedagógica, na ressignificação de linguagens e de discursos com novas metodologias, projetos pedagógicos interdisciplinares, entre outros.

Para que a interação entre gerações se realize é necessário um processo constante de (re)construção do conhecimento, pautado na compreensão das novas subjetividades, o que requer uma abordagem interdisciplinar que considere os múltiplos aspectos da vida contemporânea. Novos desafios educacionais surgirão, mas também possibilidades de que, através da percepção sobre as diferentes culturas presentes no espaço escolar e dos conflitos que porventura possam ocorrer, haja a perspectiva da construção e da atualização de práticas pedagógicas formadoras de novas maneiras de viver, sentir e estar.

Explorar a relação entre a tecnologia e a História é o nosso próximo passo para compreender melhor como a Era Digital vem desafiando a prática historiográfica, especialmente a maneira como os dispositivos tecnológicos, a conectividade global e os recursos online influenciam a forma como pesquisamos, documentamos e interpretamos eventos históricos.

2.3 A operação historiográfica na Era Digital

É notório que o antigo modelo de ensino e aprendizagem, que ainda exerce grande influência na forma como se desenvolve o saber docente, parece não acompanhar plenamente as necessidades dos tempos atuais. Todas essas transformações observadas na sociedade e na educação nos levam a pensar como a oficina da História está operando nesses espaços e dialogando com essa nova cultura digital, vigente no mundo contemporâneo. Estamos vivenciando uma transformação já em curso da natureza do trabalho do historiador? Como a história está sendo operada no ciberespaço? Responder a essas perguntas não tem sido uma tarefa fácil e para isso, torna-se necessário enxergar como a história está inserida no contexto da geração que está cada vez mais presente nos espaços virtuais.

A historiadora Anita Lucchesi (2014) aponta para duas formas de entender as transformações no campo de trabalho dos historiadores. A primeira está ligada à integração do ciberespaço ao leque de possibilidades da pesquisa histórica. Já a segunda está ligada à forma de entender as transformações no ofício historiográfico, refere-se ao surgimento de novos elementos que vão compor a operação historiográfica. A autora busca compreender nestes apontamentos que o ofício do historiador vem sendo atualizado de acordo com as condições impostas externamente e que essas mudanças não estão ocorrendo apenas no campo das práticas cotidianas e das operações metodológicas, mas no próprio cerne do que entendemos por história e historiografia.

Pedro Telles da Silveira corrobora com esse entendimento, evidenciando quê:

> nas últimas décadas, novas mídias e as novas tecnologias desafiaram os historiadores a repensar a maneira pelas quais eles pesquisam, escrevem, apresentam e ensinam a respeito do passado. Esses desafios incluem o reconhecimento de um espaço público muito mais diversificado no qual o conhecimento histórico está em constante circulação. (Silveira, 2018, p. 31)

Considerando o atual cenário educacional e entendendo que a história, enquanto campo de conhecimento, está em constante transformação e preocupada com os problemas do presente, pensamos de que forma as tecnologias digitais podem contribuir no processo de construção do conhecimento histórico. Na Era Digital, há novas maneiras possíveis de se apresentar a História. Ela tende a se tornar cada vez mais diversificada e abrangente no ambiente virtual, com possibilidades amplas de abrigar discursos variados, diferentes modos de escrita, experimentos com o tempo histórico, novas narrativas, dentre outras possibilidades.

A História, como compreendida neste contexto, é um campo de conhecimento que

demonstra sua natureza dinâmica ao acompanhar o desenvolvimento de diversas civilizações, ao adaptar-se às mudanças na sociedade e nas formas de registrar e transmitir informações. Desde então, a História se desenvolve de muitas maneiras, acompanhando diferentes tipos de sociedades, se reinventando e recontextualizando seus métodos e práticas de acordo com cada era. Assim como acontece desde os tempos mais antigos, atribuído a narração, aspecto que jamais deixou de estar presente no desenvolvimento da ciência histórica, passando pela plenitude do período da Revolução Industrial e Científica, até conquistar o seu espaço entre as ciências.

Como uma ciência que se reinventa, a História busca desenvolver teorias e metodologias, para além do uso diverso de fontes, que já não contém apenas informações, mas a análise do discurso contido nelas. Além disso, a História se ampara em uma metodologia crítica, que é a sua base teórica. Desse modo, a História vem modificando sua escrita e suas funções ao longo do tempo. Da memória de eventos à exaltação das grandes personalidades, do positivismo científico[15] à história vista de baixo[16] (Thompson, 2001), dentre outras funções que coube a história ou a que ela foi direcionada, a História foi sendo escrita em sintonia com a sociedade que a compreende.

Embora seu currículo ainda permaneça fortemente influenciado por uma corrente historiográfica com viés positivista, a História dos nossos dias diversificou suas variadas fontes, seus objetos de pesquisa e seus contatos interdisciplinares, além de incorporar a possibilidade de enxergar novas maneiras de ocupar o tempo e o espaço, explorando a dialética de diferentes durações do tempo histórico. A História de hoje assumiu a possibilidade de enxergar o mundo histórico a partir de novas perspectivas, principalmente, com as contribuições da escola dos Annales[17] (Barros, 2010), dialogando com as demais ciências e ampliando o leque de objetos de pesquisa e de campos de estudo. Esse primeiro passo foi essencial para o surgimento de

[15] O positivismo é um movimento filosófico que surgiu no século XIX, especialmente na França, e que teve grande influência na ciência, na política e na cultura da época. Seu principal representante foi o filósofo Auguste Comte. Este movimento se caracterizou pela valorização da ciência como única forma legítima de conhecimento, baseado na observação empírica e na experimentação (Lacerda, 2009, p. 320).

[16] A história vista de baixo consiste na corrente teórica que procura produzir conhecimento histórico a partir do ponto de vista de mulheres e homens considerados comuns e subalternos até então, mas que foram tão sujeitos do processo histórico estudado quanto políticos e líderes militares que habitualmente protagonizaram o estudo da história (Thompson, 2001, p.185).

[17] A Escola dos Annales foi um movimento historiográfico surgido na França, durante a primeira metade do século XX, que se constituiu em torno do periódico acadêmico francês *Annales d'histoire économique et sociale*, tendo se destacado por incorporar novos métodos de pesquisa histórica (Barros, 2010, p. 2).

novos debates, em que História Pública[18], Estudos Decoloniais[19] e História digital[20], são os exemplos mais recentes desse processo.

Luciano R. Figueiredo (1997), utiliza a expressão "da aventura a sedução" para destacar que, na medida em que os computadores foram se disseminando e programas se tornando mais amistosos, os historiadores foram percebendo que as máquinas poderiam oferecer amplas possibilidades. Deste modo, o "espectro pouco romântico", que causava uma certa estranheza, foi se dissipando com o passar do tempo. Assim, percebeu-se que a relação entre tecnologias e história vêm paulatinamente aumentando, principalmente nos últimos vinte anos com a chegada dos *smartphones* e computadores portáteis (Figueiredo, 1997, p. 425).

Essa aproximação permitiu perceber que a sociedade digital dispõe de recursos que podem possibilitar o alargamento do alcance do discurso histórico, que se manifesta não só em documentos, mas também em som e imagem encontrados em um novo espaço, a internet. Para Barros (2022), o ofício do historiador e o ensino de História foram sacudidos nos últimos anos pelas mídias digitais. O autor cita a ampliação do poder de fala e de escuta a partir do advento das tecnologias digitais.

Os historiadores têm hoje condições técnicas de falar com e para um número maior de pessoas. Por meio de *blogs*, redes sociais, canais de vídeos em plataformas digitais, eles têm à disposição banco de dados de arquivos, plataformas para lançamento de livros acadêmicos. Além do que, cada vez mais revistas estão migrando para o formato digital.

O "terremoto" que abalou as estruturas do campo historiográfico, remodelando suas práticas, promoveu o que diversos autores vão chamar de "virada digital" para se referir à transformação digital em curso. A expressão não é gratuita e alude à capacidade infinita das informações circularem, transporem fronteiras em reduzidos espaços de tempo. Dessa forma, as tecnologias trouxeram muitas interrogações acerca do futuro da profissão e da historiografia. Nessa perspectiva, a história digital – termo utilizado para denominar a operação historiográfica realizada no ambiente virtual – aponta para uma das formas possíveis de se abordar e analisar a historiografia presente no ciberespaço.

---

[18] O termo "história pública" foi cunhado por Robert Kelley em seu artigo *Public History: Its Origins, Nature, and Prospects*, publicado originalmente em 1976 na revista *The Public Historian*. Neste artigo, Kelley discute o surgimento da história pública como um campo de prática da historiografia nos Estados Unidos, e apresenta as principais características e desafios deste campo (Kelley, 1978, p. 14-28).

[19] O pensamento decolonial é uma escola de pensamento utilizada essencialmente pelo movimento latino-americano que tem como objetivo promover abordagens analíticas e práticas socioeconômicas e políticas que rompam com a produção de conhecimento concentrada na episteme eurocêntrica (Quijano, 2005 p. 138).

[20] A história digital é uma das formas de abordar e analisar a historiografia a partir novas tecnologias informatizadas de comunicação vinculadas à internet e aos sistemas de software (Lucchesi, 2014, p. 47).

Possivelmente, o termo história digital foi utilizado pela primeira vez, no âmbito acadêmico, no ano de 1997, quando se criou o *Virginia Center of Digital History*, um centro de estudos avançados vinculados a uma universidade do estado de Virginia, nos Estados Unidos. Naquela época, Eddie Ayres e William Thomas, os historiadores responsáveis por esse centro, usavam o termo basicamente para se referir a disponibilização de fontes primarias na internet, conceito que se ampliou, com o passar do tempo, passando a fazer parte de debates na academia e nos ambientes virtuais (Lucchesi, 2014, p. 6).

De acordo com Daniel J. Cohen (2008, p. 454 apud Thomas III, 2008), Willian Thomas III definiu a história digital como

> A história digital é uma abordagem para examinar e representar o passado que funciona em conjunto com as novas tecnologias de comunicação computadorizadas, a rede da Internet e os sistemas de software. Em um nível, a história digital é uma arena aberta de produção e comunicação acadêmica, abrangendo o desenvolvimento de novos materiais didáticos e coleções de dados acadêmicos. Por outro lado, trata-se de uma abordagem metodológica enquadrada pelo poder hipertextual dessas tecnologias em fazer, definir, consultar e anotar associações no registro humano do passado. Fazer história digital, então, é criar uma estrutura, uma ontologia, através da tecnologia para as pessoas experimentarem, lerem e seguirem uma discussão sobre um problema histórico.

Desde os tempos antigos, as pessoas têm tentado documentar suas vidas e as vidas de seus contemporâneos de várias maneiras, incluindo a escrita em pedras, pergaminhos, papéis e, mais recentemente, em formatos digitais. Esses documentos fornecem evidências importantes para os historiadores entenderem o passado. Com o advento das TDIC, houve uma explosão na quantidade de informações disponíveis e uma evolução nas formas de coletar, armazenar e analisar esses dados. Os arquivos e os repositórios agora incluem uma variedade de materiais, desde documentos históricos tradicionais até arquivos de áudio e vídeo, como os registros de redes sociais. Essas mudanças nos suportes de registro também levaram a novos métodos de análise. Os historiadores agora podem usar técnicas de análise de dados para examinar grandes conjuntos de informações, identificar padrões e extrair fontes que podem não ter sido visíveis ou acessíveis anteriormente.

As novas mídias aproximaram o historiador do grande público. O fim do isolamento permite que seus saberes acadêmicos, antes acessados por poucos, ganhem novas dimensões e disseminações. No campo da pesquisa histórica, o trabalho do historiador tem sido imensamente facilitado pelo uso das tecnologias desenvolvidas nas últimas décadas.

Foi-se o tempo em que o historiador tinha que recorrer a biblioteca mais próxima para poder traduzir ou transcrever documentos. Hoje, muitos dos materiais de pesquisa estão

disponíveis em alta resolução, o que os torna acessíveis a um público mais amplo. Isso mostra que o aspecto mais visível das implicações tecnológicas do trabalho do historiador, a digitalização de documentos, multiplicou a quantidade de arquivos e tipos de dados disponíveis no ciberespaço (Noiret *et al*, 2015, p. 43).

Lucchesi reforça essas mudanças ao apontar que

> um historiador que antes catalogasse suas leituras em fichas de papel e as organizasse em um arquivo, gaveteiro ou caixas, aos poucos poderá deixar de acumular papéis em móveis, na medida em que, pelo menos suas anotações (fichamentos, revisões bibliográficas) vão deixando de ser manuscritas para serem digitadas no computador (por mais que os livros e documentos permaneçam analógicos). Papel sempre haverá, é quase inevitável para o nosso ofício imaginar o trabalho sem ele, entretanto, é razoável dizer que gradativamente os historiadores (ainda que hoje, em número moderado) estão adotando mais dispositivos eletrônicos, para além do computador desktop (PC, *personal computer*). [...] Do *laptop* em diante, já podemos dizer que o local de trabalho transcendeu as paredes da sala/biblioteca/arquivo inicial, ganhando a mobilidade própria desses itens portáteis (2014, p.48).

Temos, como exemplo, repositórios e coleções digitais que demandam o uso da tecnologia na rotina de pesquisa. Estas bibliotecas virtuais encontradas nos sites das principais universidades espalhadas pelo Brasil e pelo mundo, tal como a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)[21], têm seus saberes mediados por variadas coleções de produções acadêmicas, que dão suporte científico, cultural e educacional em todas as áreas de investigação científica. Assim, o levantamento e a formação de pesquisas históricas, constituídas a partir da reunião de arquivos organizados com dados de diferentes pesquisadores, colocados à disposição após o término da pesquisa, podem vir a ser utilizados por outros. Mais do que isso, as bibliotecas digitais servem para a ampliação de conhecimento e da inclusão, uma vez que estão abertas à sociedade como um todo. Dessa forma, as mídias digitais se coadunam com a função da universidade, que é disseminar o conhecimento em todas as suas formas e modos.

O livro, uma mídia tradicional, também ganhou amplitude com as mídias digitais. Existe hoje uma facilidade maior de acesso a livros disponibilizados em formatos digitais, espalhados pela internet. Essa alteração do formato tem sido discutida no sentido de perceber a dualidade presente entre o livro físico e virtual. O livro físico se encerraria com o advento do

[21] A Biblioteca Digital da Universidade Estadual do Maranhão conta atualmente com 1568 arquivos disponíveis e tem como objetivo preservar a memória institucional, divulgar e disponibilizar a produção científica intelectual da comunidade universitária (docentes, alunos de graduação, pós-graduação, pesquisadores e técnicos) bem como documentos produzidos no âmbito universitário. O Repositório Institucional é organizado por "comunidades e subcomunidades", provê o intercâmbio de conhecimento produzido na academia e democratizado para a sociedade, contribuindo para uma maior visibilidade da produção acadêmica, disseminando informações de importante interesse tecnológico e científico (UEMA, 2023).

digital? Sabemos que não, pelo menos a curto prazo isso não vem acontecendo. O que percebemos é uma constante atualização do seu suporte para atender novas demandas.

Como aponta André Pereria Leme Lopes,

> Hoje, acredito que não é mais possível a um pesquisador ignorar esse ambiente de informação digital. No mínimo escrevemos nossos artigos, ensaios e resenhas em computadores e os enviamos para publicação em arquivos digitais, via correio eletrônico. As revistas que os publicarão, muitas vezes não possuem versão impressa, mas apenas um portal online onde arquivos digitais ficam à disposição de quem os quiser ler ou imprimir. Mais significativo, no entanto, são as modificações disciplinares decorrentes da crescente digitalização das ferramentas dos historiadores (2018, p.140).

A História digital, como campo de conhecimento, pode ser considerada para além da facilitação das condições de acesso, como algo que altera, de alguma forma, as experiências práticas e metodológicas da operação historiográfica. A exemplo da fonte que nasceu digital, esta vai exigir do historiador novos saberes e procedimentos metodológicos para que se possa realizar a análise crítica e produzir conhecimento, a partir da interpretação de um tipo de fonte caracterizada pela convergência hipertextual de diversos tipos de mídia. Isso implica que o suporte digital deve ser percebido, sobretudo, quanto às implicações epistemológicas e metodológicas que possam alterar de forma significativa a experiência de pesquisa que o historiador terá com essa fonte histórica.

Outro campo de estudo surgido através das tecnologias digitais é a História Pública, que se concentra em tornar a História mais acessível para o público em geral. Pluralizar o lugar do discurso da História é um dos objetivos da História Pública, ou seja, democratizar o conhecimento histórico, em um esforço colaborativo, para criar diálogos entre várias interpretações do passado. Deste modo, a História Pública busca criar uma ponte entre a pesquisa histórica e o público leigo, tornando a história mais envolvente e compreensível, buscando apresentá-la por meio de técnicas como a narrativa, a visualização de dados, as mídias sociais, os *podcasts*, os vídeos, dentre outros elementos no formato digital.

Serge Noiret (2015) destacam a importância de envolver o público na pesquisa histórica. Para o autor, a História deve ser uma conversa pública, em vez de uma conversa restrita apenas aos acadêmicos. A História Pública pretende expandir e popularizar o conhecimento histórico, por meios dos arquivos, dos museus, da fotografia, do cinema, da história oral, sem, no entanto, perder a seriedade e o seu compromisso com a produção de saberes.

Percebemos nestes debates que, atualmente, quase todos os problemas tradicionais

da operação do historiador (o surgimento de novos campos do conhecimento, a delimitação de uma hipótese de investigação, a descoberta dos documentos e outras fontes, o acesso a elas e sua gestão, novas formas de narrar o passado e, especialmente, o ensino de História) passam em algum momento de forma total ou parcialmente através da tela do computador.

Esses mecanismos estão ressignificando o ofício do historiador. Fontes, práticas e metodologias estão sendo criadas ou aperfeiçoadas no mundo digital, por meio de dispositivos tecnológicos que indubitavelmente abrem a possibilidade de circulação de conhecimento do nosso meio especializado e estão cada vez mais presentes no trabalho historiográfico. Assim, historiadores estão experimentando novas prática e métodos historiográficos adaptados a Era Digital. Cabe aos profissionais explorarem a potencialidade das novas fontes, formularem novas problemáticas e adequarem metodologias de pesquisa que ampliem o campo do conhecimento histórico de modo a aproveitar as características deste ambiente virtual.

O diálogo entre a história e o mundo digital pode possibilitar um encurtamento de enormes distâncias, que faziam parte do nosso meio até pouco tempo atrás. Durante a pandemia do SARS-CoV-2, percebemos a força da acessibilidade da informação através do meio digital. Historiadores e grupos de historiadores de referência (junto com suas universidades e centros de estudos) usaram as redes sociais para divulgar conhecimento através de palestras, *lives,* aulas públicas, dentre outras formas de propagação do conhecimento histórico. Se pesquisas, eventos, discussões historiográficas podem circular de forma mais rápida e democrática, abre-se, portanto, a possibilidade de uma comunidade científica mais coesa, conhecedora de si própria, e menos centralizadora.

O advento das tecnologias digitais não tornou mais fácil a pesquisa, mas forneceu novas oportunidades, novos dados e novos horizontes epistemológicos e metodológicos. É impossível negar a importância e o impacto que essas inovações proporcionaram em termos de possibilidade. No entanto, ainda é um trabalho árduo a busca de informações que inicialmente não estão disponíveis. Com isso, a busca de documentos escondidos nas profundezas dos arquivos e a comparação e a análise de todas as informações revelam a engenhosidade do trabalho do pesquisador.

Existem também problemas teóricos e metodológicos relacionados a como a tecnologia digital afeta a produção e a disseminação do conhecimento histórico. Utilizar as múltiplas formas de registros da experiência humana, disponíveis no espaço virtual, requer habilidade para lidar com um aumento significativo das fontes e das produções, que se caracterizam pela abundância e pelo dinamismo, além de se caracterizarem pela fragmentação e limitações críticas quando se leva em consideração a gigantesca e complexa teia de conteúdos

produzidos e armazenados por seus usuários. Falamos de um panorama complexo, com uma sucessão de componentes que precisam ser entendidos, uma vez que o processo de desinformação e de omissão de informação histórica, que trafega pelo espaço virtual, é visto hoje num contexto muito mais amplo e estruturado.

2.3.1 A interface entre passado e presente: O conhecimento histórico no ciberespaço

Espalhadas pela internet, em várias plataformas digitais, as produções que usam o tema História como conteúdo estão ganhando projeção na sociedade e nas escolas como ferramenta de apoio ao ensino. Em certos momentos, até como principal material de aprendizagem utilizado por estudantes das escolas brasileiras. Percebe-se nestes espaços uma historiografia construída através de uma linguagem fácil e acessível que pretende promover uma ampliação do interesse e da pesquisa, rompendo com distâncias antes calcificadas pela historiografia tradicional.

Conforme Bruno Leal de Carvalho (2014) argumenta, a história não é produzida apenas, atualmente, no ambiente acadêmico, e tampouco é transmitida exclusivamente por meio de livros impressos. As plataformas digitais atualizaram as bases da produção e divulgação de narrativas sobre o passado. A diversidade de canais de comunicação possibilitou a inclusão de novas vozes e perspectivas na construção do conhecimento histórico. Tudo isso, para o autor, demanda uma reflexão paradigmática sobre a profusão de produções que têm a história como tema.

Da mesma forma, os leitores de história não são mais em grande maioria os "especialistas", como nos séculos passados. São as pessoas comuns que se conectam com a história através de fóruns *online*, *blogs*, dispositivos portáteis, aplicativos em celulares, *tablets*, mídias sociais, dentre outros. As tecnologias digitais permitiram que qualquer pessoa com acesso à internet pudesse de alguma forma contribuir para a compreensão do passado. Conforme salienta Castells (1999, p. 69), "as tecnologias não se limitam a ser meras ferramentas a serem utilizadas, mas sim processos a serem desenvolvidos. Usuários e criadores podem tornar-se a mesma coisa".

Jesus Martín Barbero (2014) observa que a revolução tecnológica trouxe consigo desafios significativos em relação à leitura, à participação política e à compreensão da História. Em sua análise, Barbero sugere que uma parcela da população, particularmente entre as gerações mais jovens, está lendo menos, demonstrando apatia política e se tornando a-

histórica[22]. Essas mudanças podem impactar a capacidade de compreensão, análise crítica e desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais.

Dentro desse contexto, Jurandir Malerba (2017) enxerga um horizonte ainda de incertezas da história produzida nas redes. Para o autor, esse espaço é um terreno dinâmico que oferece oportunidades e desafios para a criação da história. Por um lado, pode ser um meio de induzir a produção de narrativas acessíveis a todos e, portanto, em tese, ser mais democrática e mais aberta. Por outro lado, Malerba (2017) aponta para o potencial risco de a História produzida nas redes ser suscetível a distorções e a manipulações. A facilidade de disseminação de informações, muitas vezes não verificadas, pode levar à construção de narrativas simplificadas ou até mesmo fictícias, minando a qualidade e a precisão do conhecimento histórico.

Assim, a própria natureza das redes sociais e da internet, como um todo, se revela ambígua. Enquanto proporciona um espaço para uma multiplicidade de vozes e visões históricas, também traz à tona a questão do controle da informação e da validade das fontes. A velocidade com que as informações circulam e a dificuldade em determinar a origem e a veracidade dos conteúdos levantam preocupações sobre a construção de uma narrativa histórica confiável e precisa.

Dessa forma, a discussão em torno da história produzida nas redes transcende a mera consideração sobre os dispositivos tecnológicos. Ela nos remete a uma reflexão profunda sobre a responsabilidade dos produtores e dos consumidores de informação digital, bem como sobre o papel das instituições educacionais e dos historiadores na mediação e no direcionamento da produção e do acesso à História produzida no ambiente virtual.

> O processo de ampliação vertiginosa de protagonistas e meios de circulação da história, porém, coloca em xeque aquela divisão. O discurso da autoridade não cola bem no mundo real – muito menos no mundo virtual. Além disso, a web parece configurar-se numa espécie de "esfera pública" que dispensa qualquer "validação" formal ou atestado de competência para uma interpretação particular do passado. Nesse ambiente imune ao discurso da autoridade, parece crucial que os historiadores busquem não apenas o avanço do conhecimento, mas também entender como esse conhecimento vem sendo testado e negociado (Malerba, 2017, p. 144).

Mas o que atrai esse grande público para consumir história nas redes? As produções digitais adaptam-se às novas linguagens para obter uma melhor comunicação, que economiza tempo e espaço, favorecendo o surgimento de uma nova forma de se produzir conhecimento

[22] Que não faz parte da história; não histórico. Que se opõe à história; contrário ao considerado histórico.

histórico. Essa linguagem digital pode ser considerada uma forma mais rápida de comunicação, utilizando de artifícios visuais que facilitam a interação entre seus usuários.

Como afirma a historiadora Helenice Rocha (2015, p. 97), “as produções historiográficas que utilizam da linguagem digital vêm ganhando espaços no ambiente educacional por ter uma linguagem menos hermética, uma interatividade e dinamismo típico das sociedades modernas”.

Entretanto, é comum, nos dias atuais, recebermos várias informações via internet sobre praticamente qualquer área do conhecimento. Com o advento das novas tecnologias, essa propagação se intensificou, o que ocorreu, principalmente, durante a pandemia do SARS-Cov-2 e o uso do ensino remoto. O problema é que nem sempre essas informações tinham como preocupação o rigor das fontes e sua confiabilidade.

Roy Rosenzweig (2022) destaca a importância de compreender como a tecnologia influencia a prática histórica. Nessa perspectiva, a disseminação online de informações distorcidas ou manipuladas ganha uma dimensão ainda mais preocupante. O estabelecimento de falsas equivalências entre ciência e pseudociência, a relativização absoluta de qualquer noção de realidade ou verdade e, em última instância, a negação da verdade podem contribuir para a desinformação com resultados extremamente perigosos.

Assim, a desinformação histórica e científica tem se propagado de forma avassaladora via internet e redes sociais, constituindo-se em diversos movimentos. Como exemplo, temos visto narrativas que negam o Holocausto, a eficácia das vacinas, a influência humana nas mudanças climáticas e no aquecimento global e a ditadura civil-militar no Brasil. Ainda existem os que afirmam que a terra é plana, dentre outras afirmações sem respaldo científico, que têm aumentado de forma significativa nos últimos anos.

Esses movimentos negacionistas se baseiam em narrativas que, muitas vezes, não têm respaldo científico ou histórico, mas que são apresentadas como verdades por meio de argumentos emocionais, retóricos e de autoridade. Essas narrativas costumam ser construídas com base em teorias conspiratórias, informações distorcidas ou manipuladas, ou ainda em fontes duvidosas e pouco confiáveis. Essa disseminação de narrativas negacionistas pode ter consequências graves para a sociedade, uma vez que comprometem a compreensão do passado e a tomada de decisões em questões importantes, que afetam a vida das pessoas.

Christian Dunker (2017, 2017, p. 28)) aponta que “o discurso da pós-verdade[23]

[23] Pós-verdade é um neologismo referente as circunstâncias às quais os fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião do que os apelos às emoções e crenças pessoais.

corresponde a uma suspensão completa de referência a fatos e verificações objetivas, substituídas por opiniões tornadas verossímeis apenas à base de repetições, sem confirmação de fontes". Diante disso, o mundo virtual não pode ser concebido como um espaço de liberdade irrestrita, sem mediação ou interferência e, portanto, exponencialmente mais adequado e melhor para a construção do conhecimento. Essa falta de rigor com as fontes e a forma como essas informações são propagadas podem contribuir negativamente para debates e reflexões críticas mais profundas, permitindo a construção de um conhecimento histórico pautado no senso comum ou no negacionismo de conceitos que já foram intensamente debatidos pela historiografia.

Os historiadores enfrentam hoje o desafio de se comunicar com um público amplo e heterogêneo, que muitas vezes não tem formação específica na área de História. Por um lado, a hiperespecialização pode tornar a linguagem e os conceitos utilizados pelos historiadores inacessíveis para o público leigo. Por outro, há uma crescente demanda por conteúdos históricos nas redes sociais e na internet em geral, o que pode ser visto como uma oportunidade para os historiadores ampliarem sua audiência e disseminarem o conhecimento histórico de forma mais ampla.

Para atender a essa demanda, os historiadores precisam repensar suas estratégias de comunicação e adaptar sua linguagem e seus métodos de ensino para atingirem um público mais amplo e diversificado. Isso pode envolver a utilização de novas plataformas de comunicação e a adoção de uma linguagem mais acessível e clara. Essa discussão pode enriquecer os debates e desafiar os historiadores profissionais a atualizarem com frequência o seu ofício.

A cultura digital está entrelaçada com as demais culturas e, dessa forma, o espaço virtual é habitado por diferentes interesses. Como em qualquer outra forma de mídia, o digital também é influenciado pelos setores hegemônicos movidos pelo capital. Por essa razão, há uma preocupação legítima com a precarização do conteúdo histórico produzido nas redes sociais, já que muitas vezes esses conteúdos são produzidos com o objetivo de gerar lucro, sem levar em consideração critérios científicos, éticos e morais.

Como afirma a historiadora Selva Guimarães Fonseca (2003), ao se observar que qualquer debate sobre a importância do ensino de história se desenvolve no interior de lutas culturais e políticas, consequentemente procuramos, ao discutirmos essas questões, compreender a lógica das relações dinâmicas que regem tanto a produção como a difusão do conhecimento histórico.

Para Michel de Certeau (1982), a operação do fazer histórico enfrenta permanentemente dilemas relacionados a sua operacionalidade, pois a escrita da história tem

intencionalidade em seu discurso, ela não está separada do tempo, espaço e lugar de quem a produz. Assim, muitas das produções digitais, que utilizam a história como tema, estão preocupadas, na verdade, com engajamento e likes. Muitas vezes, o que se vê é uma exploração da temática histórica com base em representações simplificadas e distorcidas da realidade, que não operam no sentido de oferecer múltiplas análises e interpretações, o que pode ocasionar uma falsa sensação de que o acesso à informação em meios digitais está isento de interferências. A manutenção do processo de ampliação da desinformação do saber histórico nas redes atinge a própria construção do conhecimento histórico que chega às salas de aula.

Entretanto, é importante destacar que essa não é uma característica exclusiva da cultura digital e da Era Digital. A história sempre foi utilizada como um recurso para a propaganda política, comercial e ideológica. Isso posto, torna-se fundamental garantir que os conteúdos históricos produzidos nas redes sociais sejam elaborados com base em critérios científicos, éticos e morais, e que levem em conta o contexto histórico e as fontes disponíveis.

Os historiadores têm um papel fundamental nesse processo, pois podem utilizar as redes sociais como uma plataforma para disseminar o conhecimento histórico de forma acessível e atualizada. É importante que os historiadores participem ativamente do debate sobre a produção e circulação de conteúdo histórico nas redes sociais, levando em conta as particularidades dessa mídia e suas implicações para a disciplina histórica.

Todavia, uma atitude cautelosa na análise do fenômeno das tecnologias não exclui o reconhecimento das oportunidades oferecidas por elas. Tome-se como exemplo das produções de conteúdos de história encontradas em plataformas digitais que podem contribuir com o trabalho do professor em sua prática, oferecendo inúmeras oportunidades para a produção e disseminação de conteúdo histórico.

Plataformas digitais como *blogs*, *sites*, redes sociais, aplicativos e jogos educativos podem ser recursos didáticos valiosos para os professores de História em sua prática pedagógica, desde que os conteúdos utilizados sejam apresentados de forma a que possam problematizados por professores e alunos, considerando os contextos históricos em que foram produzidos, bem como as intencionalidades de quem produziu e de tudo que engloba os recursos digitais. Em outras palavras, os conteúdos históricos encontrados em plataformas digitais não devem ser utilizados como mero entretenimento e, tampouco devem ser os principais responsáveis pela formação dos estudantes. Eles devem, sim, ser usados como um meio para alcançar o conhecimento a partir de um processo ativo de ensino e aprendizagem.

Como afirma Flávia Caimi (2015), devemos admitir, sem desconsiderar o papel dos saberes escolares, que estudantes chegam à escola com uma bagagem cultural própria, formada

por conhecimentos históricos apreendidos fora da escola, através de filmes, séries, jogos, etc. Em alguma medida essas ferramentas podem influenciar, condicionar, limitar ou potencializar a construção do conhecimento histórico. Nessa perspectiva, há a necessidade de esforços individuais e coletivos para que o aluno se torne um ator social consciente das implicações e imbricações de sua atuação nos espaços em que transita, sejam eles físicos ou virtuais.

A necessidade de adaptação, atualização e renovação dos métodos requer que sejam realizadas experimentações e que itinerários metodológicos plurais sejam percorridos, de modo a adequar as estratégias de análise aos objetivos de cada pesquisa histórica e, consequentemente, fazer com que esse conhecimento chegue às escolas. Desta forma, analisar filmes, imagens ou vídeos encontrados em plataformas digitais, por exemplo, exigirão saberes específicos e técnicas de análise resultantes de diversas contribuições interdisciplinares, para que o método da crítica histórica continue a ter validade.

No cenário educacional contemporâneo, conforme destacado por Kenski (2013), a formação de professor enfrenta desafios significativos e um período de mudanças necessárias. Estas mudanças são imperativas para que eles se ajustem ao novo contexto de aprendizagem, que é profundamente influenciado pelas transformações tecnológicas, sociais e culturais. Nesse contexto, novas abordagens e novo paradigmas educacionais estão emergindo, exigindo uma revisão crítica e uma reorientação abrangente da escola, desde a prática pedagógica dos professores até os métodos pelos quais o ensino é efetivamente operacionalizado.

Portanto, faz-se necessária uma formação continuada do professor alinhada a um planejamento que promova o uso das tecnologias de informação e comunicação (conceitos e práticas) como um objeto de estudo que possa contribuir para formação dos sujeitos e fomentar a construção do conhecimento. Com isso, torna-se necessário que tanto o professor quanto o aluno consigam apropriar-se dos novos signos e linguagens, que circulam no ciberespaço, para acessar, selecionar, ler, criar e compartilhar uma incomensurável quantidade de informações.

De acordo com Jesús Martín Barbero (2014), o processo de alfabetização se desdobra em etapas bem definidas. A primeira fase da alfabetização visa preparar os indivíduos para a compreensão do mundo da escrita fonética, pavimentando o caminho para a segunda etapa da alfabetização, que proporciona a aquisição do letramento e da habilidade de lidar com uma variedade de tipos de textos.

A leitura de livros, notícias em jornais ou na televisão, hipertextos, a visualização de vídeo, o envolvimento em jogos de videogame e o exercício da cidadania digital exigem uma profunda consciência social e compreensão dos princípios democráticos. Portanto, um dos principais desafios que a educação enfrenta é preparar os indivíduos para essa segunda etapa da

alfabetização, capacitando-os a enfrentar a complexidade da sociedade contemporânea e a compreender de forma crítica os desafios que ela apresenta.

Para Marcelo Buzato (2006), o letramento digital[24] surge como uma possibilidade para formação de habilidades e competências necessárias no que diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, por meio das tecnologias e mídias. O autor aponta que para atender às demandas sociais atuais, as práticas de leitura e escrita são recontextualizadas e ressignificadas no ciberespaço. Desta forma, o letramento digital permite que as pessoas compreendam o contexto das produções textuais, a forma como se criam e se interpretam discursos e quais são suas intenções comunicativas.

Nesse contexto, estamos nos referindo à necessidade de desenvolver habilidades e competências que sustentem práticas pedagógicas capazes de transformar os jovens estudantes não apenas consumidores passivos de conteúdo midiático, mas também em cidadãos ativos, que participam de maneira crítica e consciente no complexo processo de comunicação, mediado pelas tecnologias digitais.

Podemos, através do letramento digital, promover formas de comunicação e envolvimento, fazendo com que professores e alunos atuem em uma experiência mais ampla de interação com o objeto de conhecimento de forma individual, mas também coletiva, por meio de múltiplos textos, sons e imagens em diferentes linguagens.

Como destaca Bernadete Campello (2009), essa habilidade envolve a capacidade de identificar onde e como encontrar informações, avaliar a qualidade, a confiabilidade e a relevância das fontes de informação e se relaciona com a capacidade de compreender as informações encontradas.

Deste modo, é preciso que o historiador conduza uma abordagem metodológica sustentada em bases científicas e articulada com a realidade dos estudantes do século XXI. Essas práticas permitem que o aluno consiga minimamente diferenciar uma produção voltada para o ensino e aprendizagem de uma voltada para o entretenimento, permitindo a ele ter conhecimento necessário para fazer suas escolhas.

Precisamos convidar a nova geração a refletir sobre o fenômeno da tecnologia, não

---

[24] O termo letramento tem recebido palavras complementares, indicando seus domínios de uso ou mesmo tem recebido a atribuição do plural para dar conta de abranger as habilidades e competências que são necessárias ao indivíduo, ao cidadão leitor e escritor, no exercício da cidadania e na construção de conhecimento em uma sociedade que se conecta, também, em redes sociais mediadas pelas tecnologias e mídias. Essas habilidades vão além da prática de ler e escrever e do convívio com a leitura e a escrita. Estamos nos referindo a novos formatos de mídia que originaram novas linguagens (e vice-versa), com nítidos reflexos nos processos comunicacionais, socioculturais e de ensino aprendizagem (BUZATO 2006, p. 4).

só como instrumento, como pensava Aristóteles, mas como um fenômeno de comunicação e interação que condiciona a vida das pessoas. Reconsiderar a visão tecnicista de projetos educacionais, que busca formar apenas indivíduos capazes de se adaptar velozmente e majorar suas chances no mercado de trabalho torna-se um desafio. E, finalmente, precisamos reconhecer que a produção de conteúdo histórico no ciberespaço envolve questões de natureza ética na formação de indivíduos que, sozinhos, não conseguem exercer plenamente sua capacidade de interpretação e que não têm plena consciência do poder formador de comportamentos das agências virtuais de comunicação. Nesse aspecto, entram a educação e as ciências humanas para construir bases sólidas de pensamento sobre as tecnologias no seu sentido mais crítico.

Compreender as mudanças trazidas pelas tecnologias digitais, nesse contexto, é essencial para repensar a educação, o trabalho do historiador e o ensino de história. É necessário refletir sobre o papel da tecnologia na didática e como ela pode ser empregada de maneira efetiva para promover a aprendizagem dos alunos e aprimorar as práticas pedagógicas dos professores.

Ao alinhar o ensino de história com as expectativas dos estudantes, imersos na cultura digital, abre-se um leque de possibilidades educacionais. Um exemplo concreto é a abordagem de temas relacionados à história local, como será discutido no próximo capítulo. Essa abordagem torna viável a promoção de uma educação mais significativa e pertinente para os alunos. A integração das tecnologias digitais nesse processo assume uma relevância ainda maior, uma vez que possibilita a exploração dos conteúdos históricos, ampliando as oportunidades de pesquisa, interação e construção de conhecimento.

3 CONECTANDO O PASSADO AO PRESENTE: A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA HISTÓRIA LOCAL COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A História, talvez, seja uma das disciplinas mais adequadas para a formação de sujeitos conscientes de seu lugar no mundo, pois ela tem como um de seus principais objetivos trabalhar com as experiências humanas em diferentes tempos e espaços. Através dela, os estudantes podem desenvolver um senso crítico e um sentimento de pertencimento em relação ao mundo em que vivem, pois a história traz além de elementos que ampliam a compreensão da sociedade e da cultura, a perspectiva crítica sobre fenômenos políticos, o entendimento das diferenças entre as pessoas e uma série de outras importantes contribuições para formação do indivíduo.

Rüsen (2010), compreende que os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de História, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida dos aprendizes, nos quais a consciência histórica desempenha um papel fundamental. Logo, a consciência histórica pode ser uma chave analítica importante para ajudar o indivíduo a decodificar melhor o seu mundo e se descobrir como sujeito histórico.

Muitos dos comportamentos que presenciamos atualmente, tais como a violência motivada por preconceitos étnicos ou religiosos e a incompreensão em relação a determinados costumes e tradições que refletem práticas culturais diversas, são resultado de uma série de fatores complexos. Sendo, justamente, a falta de uma consciência histórica o fator que contribui para esses comportamentos, levando as pessoas a estereotiparem e a julgar grupos específicos com base em informações equivocadas, incompletas ou em experiências pessoais limitadas.

Como ressalta Durval Muniz Albuquerque Júnior (2012), a História tem o potencial de contribuir para a compreensão e convivência com a diferença e a alteridade; em um mundo cada vez mais marcado por atitudes intransigentes e discursos intolerantes, essa é uma das maiores demandas da sociedade atual em relação à História.

> A História nos permite, pois, a relativização de tudo aquilo que define nosso tempo, permite o aprendizado de que aquilo que somos é apenas uma forma de ser entre muitas, nos permite saber como chegamos a ser o que somos e que esta forma ou estas formas não são as únicas possíveis [...] Portanto, uma das tarefas contemporâneas da História é o ensinar e o permitir a construção de maneiras de olhar o mundo, de perceber o social, de entender a temporalidade e a vida humana (Albuquerque Júnior, 2012, p. 31).

Nesse sentido, a História pode ajudar a compreender a diversidade cultural e social, permitindo que as diferenças sejam valorizadas e respeitadas. Como consequência do estudo da

História, podemos aprender sobre as diferentes culturas, tradições e modos de vida que existiram e existem em nosso mundo, o que nos permite apreciar a riqueza da diversidade humana. Ademais, a carência de conhecimento histórico pode ocasionar um sentimento de estranhamento em relação a práticas culturais distintas, já que as pessoas podem não compreender as razões subjacentes a essas práticas, frequentemente baseadas em tradições ancestrais e contextos históricos específicos.

Nesse contexto, a observação do cotidiano pode ser uma perspectiva importante para a aprendizagem, pois permite que os alunos façam conexões entre o que estão aprendendo na escola e o que experimentam sua vida diária. Experiências contextualizadas com o cotidiano dos alunos podem facilitar a construção de significados, conhecimentos e compreensões do mundo. Ao perceber como os conceitos e teorias que estão aprendendo na sala de aula se aplicam em suas próprias vidas, os alunos podem conectar o conteúdo histórico aprendido com suas experiências e realidades.

Jaime Pinsky e Carla Bassenzi Pinky (2005, p. 28) afirmam que “quanto mais o aluno sentir a história como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer”. Dessa forma, abordagens que envolvem o cotidiano dos alunos podem ajudar os professores a tornarem as aulas de História mais interativas e participativas, incentivando a discussão em grupo, o debate e a pesquisa de campo. Por exemplo, os alunos podem visitar um museu ou um patrimônio histórico local ou até entrevistar membros de suas famílias para obterem informações sobre a história de suas comunidades. Essas práticas pedagógicas destacam oportunidades que têm o potencial de estabelecer um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e envolvente, onde as experiências e conhecimentos dos estudantes são valorizados e contextualizados com a sua realidade.

Portanto, a promoção da reflexão sobre a história local no ensino de história pode ser fundamental para tornar o aprendizado mais próximo da realidade dos alunos, impactando de forma significativa na desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade. Isso pode ser feito ao se contextualizar historicamente as práticas e os costumes cotidianos, pois assim os alunos podem compreender melhor a riqueza da diversidade humana e desenvolver maior respeito e tolerância para com os grupos sociais distintos. Sendo essa contextualização fundamental para a formação de uma consciência histórica, no sentimento de pertencimento e construção da identidade dos indivíduos, pois a história local está diretamente ligada ao espaço onde as pessoas vivem, trabalham e se relacionam.

Como aponta Rüsen (2012), é fundamental para a ciência da História refletir sobre

a aplicação prática do conhecimento histórico. A História não é somente um registro do passado, mas sim uma construção social que reflete as preocupações e as perspectivas do presente. Isso significa que o ensino de história deve ser pensado não somente como uma transmissão de informações sobre o passado, mas como uma ferramenta para compreender as questões e os desafios do presente. É necessário utilizar a história de forma crítica e reflexiva, levando em conta as diferentes perspectivas e interpretações dos eventos históricos.

Rüsen ainda enfatiza que a História, como uma ciência, deve ser ancorada nas demandas cotidianas das experiências temporais de homens e mulheres. Ela deve ser uma força orientadora para a vida prática das pessoas. Nessa mesma direção, Paul Ricoeur nos auxilia a refletir sobre a relação entre a História acadêmica e a vida cotidiana na sociedade. Ele destaca que, ocasionalmente, há um distanciamento entre essas duas esferas, o que pode resultar em uma espécie de divórcio entre a História produzida pelos historiadores e os demais segmentos sociais.

> Como ligar o ensino de história à preocupação com o presente e com o futuro que os adolescentes podem experimentar? Essas questões colocam-se na realidade porque a história, aquela que os historiadores contam e tentam explicar e interpretar, parece estrangeira ao que os homens fazem e experimentam (Ricoeur, 2012, p. 369).

Desta forma, entendemos que um dos principais desafios atuais da história é reconectar o seu ensino às demandas que dão sentido à vida dos estudantes. Portanto, torna-se fundamental reconhecer a importância de tratar temas relacionados ao estudo da história local como estratégias para o ensino e aprendizagem, uma vez que isso permite aos alunos uma maior aproximação com os fenômenos históricos da sua região, além de proporcionar uma compreensão mais ampla e contextualizada dos eventos históricos.

No entanto, quando observamos os livros didáticos e grande parte do currículo escolar, eles ainda privilegiam um tipo de conhecimento histórico baseado nos temas da história geral, sem estabelecer uma relação entre esses temas e a história local e regional. Isso pode dificultar a compreensão dos alunos, que não veem sentido em estudar o que está distante e desconexo de sua realidade.

Neste capítulo buscaremos refletir sobre o ensino de História no Brasil e Maranhão e a permanência de discursos eurocêntricos ainda presentes nos currículos escolares com reflexos no conteúdo dos livros didáticos. Compreendemos que é essencial discutir a aproximação do ensino de História às experiências do tempo presente dos estudantes, utilizando a História local como estratégia fundamental neste processo. Nesse sentido, surgem as seguintes

questões: como a história local é contemplada nos documentos curriculares e diretrizes educacionais? Como estabelecer as conexões necessárias entre a história local, o universo da educação básica, e, por extensão, a vivência cotidiana de seus estudantes? Como podemos evitar que a História continue a ser estranha às questões cotidianas da maioria da população?

A minha vivência como professor de história na educação básica do estado do Maranhão também auxiliou a refletir sobre essa temática, especialmente ao observar a permanência de um discurso que continua valorizando os supostos "heróis" no campo político, em detrimento da participação das classes populares nas decisões que refletem os percursos da História da nação, contexto que nos motivou na pesquisa acerca de estratégias que valorizem a História local e seus bens culturais como potencializadores do ensino de história do Maranhão.

3.1 A "razão indolente" no ensino e currículo de história no brasil

Quando se trata do processo de ensino e aprendizagem de História no Brasil, é comum destacar que, geralmente, no início das aulas, as primeiras informações apresentadas aos alunos são sobre a trajetória dos portugueses até estes chegarem ao Brasil. Infelizmente, a História desta terra e das etnias que aqui viviam antes da "chegada" dos europeus é frequentemente ignorada e negligenciada. Este exemplo tão comum e presente em práticas educativas realizadas ainda hoje por professores e instituições é reflexo do cenário curricular do ensino de História, que por muito tempo valorizou a figura de heróis, datas "fundamentais" e "conquistas" que fundamentaram o modelo quadripartite[25] do ensino de História no Brasil.

Segundo Anibal Quijano (2005), o colonialismo é uma forma de dominação imposta pelos países europeus sobre as sociedades que dominaram durante séculos, deixando marcas profundas na cultura, na economia, na política e na subjetividade das pessoas dessas sociedades. A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e o modo concreto de produzir conhecimento são compreendidos como eurocentrismo.

A cronologia desenvolvida, nesse modelo de ensino de História, compartilha o fundamento da lógica formal positivista de colocar o tempo em uma única perspectiva possível, linear, retilínea e progressiva, que mesmo após avanços promovidos por novas perspectivas

[25] O modelo quadripartite francês divide a História da humanidade em História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea.

historiográficas, continuam presente nos currículos e diretrizes educacionais através das seleções de conteúdo dos livros didáticos ofertados pelos ministérios e secretarias de educação.

O autor Boaventura de Sousa Santos, em seu livro *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência* (2000), argumenta que a permanência de narrativas eurocêntricas como única representação reconhecida de um passado coletivo é explicada pela razão indolente[26], uma matriz de pensamento que estabelece uma racionalidade a partir da qual se desprezam outras formas de conhecimento não científicas e não europeias. Segundo o autor, essa razão indolente é caracterizada pela imposição de uma racionalidade que se baseia em uma História única e universal, construída a partir de um ponto de vista europeu e colonialista. Essa História única e universal acaba por silenciar e invisibilizar outras formas de conhecimento e outras narrativas históricas, especialmente aquelas provenientes de culturas não europeias e não ocidentais.

Assim, a razão indolente impede o alargamento de outras formas de conhecimento e de outras narrativas históricas, obrigando as demais culturas a enxergarem-se somente através do espelho estendido pelos ocidentais. Isso significa que, ao se desprezar outras formas de conhecimento e outras narrativas históricas, a razão indolente acaba por reforçar o domínio cultural e ideológico dos países e povos ocidentais sobre os demais.

Basil Bernstein (1996), sociólogo britânico, propõe que o discurso pedagógico é composto por três elementos: produção, recontextualização e reprodução. A produção do conhecimento ocorre nas instituições de ensino superior e é baseada em uma linguagem especializada, complexa e altamente técnica. Já a recontextualização do conhecimento é feita no âmbito do Estado, por meio de políticas e diretrizes educacionais, que buscam adaptar o conhecimento científico produzido nas universidades com o objetivo de ser ensinado nas escolas. Por fim, a reprodução do conhecimento é realizada dentro das instituições escolares, por meio dos professores, que são responsáveis por transformar o conhecimento recontextualizado em conhecimento escolar.

No entanto, esse processo de recontextualização do conhecimento não é neutro, mas influenciado por relações de poder, que interferem em seleções, em mudanças no currículo e nos conteúdos, de modo que alguns saberes acabam silenciados e outros destacados. Essas

---

[26] Segundo Santos, o modelo de racionalidade ocidental (razão indolente) ocorre de quatro formas a) razão impotente, que pensa não poder fazer nada contra uma necessidade concebida no exterior por ela própria; b) razão arrogante, que não sente necessidade de exercer-se, pois se imagina incondicionalmente livre; c) razão metonímica, que reivindica como a única forma de racionalidade, não buscando descobrir outras formas de racionalidade, ou descobrindo apenas como forma de matéria-prima; d) razão proléptica, que não busca pensar o futuro, pois julga saber tudo a seu respeito (Santos, 2000. 239-240).

seleções e mudanças podem ser baseadas em critérios políticos, econômicos ou culturais, o que pode ter impactos significativos na formação de identidades, no desenvolvimento da sociedade como um todo.

Ao longo da História do ensino de História no Brasil, houve momentos em que os códigos disciplinares foram definidos e redefinidos. Em muitos desses momentos, a hegemonia do paradigma eurocêntrico esteve presente. Isso significa que a História ensinada nas escolas brasileiras se baseou em uma visão de mundo centrada no Norte Global.

Essa visão eurocêntrica também se refletiu na escolha dos temas a serem estudados e na forma como o conhecimento histórico foi apresentado. A concepção limitada de que somente a História produzida no Ocidente é relevante e válida é consequência de uma visão estreita que não considera outras perspectivas e narrativas históricas, e isso se consolidou no ensino de História brasileiro, influenciando fortemente os currículos escolares, sobretudo em relação à História do Brasil.

A ideia de que a História do Brasil é resultante da chamada expansão europeia e da negação do protagonismo das populações originárias e seus descendentes foi uma das principais ideias que influenciaram a construção da narrativa histórica oficial no nosso país. Isso acabou por perpetuar uma visão unilateral e distorcida da história, que, ao desconsiderar a pluralidade de vozes e perspectivas que compõem a História do país, pode ter contribuído para a perpetuação das desigualdades sociais e para a exclusão desses grupos da construção da identidade nacional.

Caso consultássemos hoje, os professores de História, de qualquer região do país, sobre a estrutura da matriz curricular em suas escolas, é altamente provável que muitos responderiam que ministram conteúdos de História com ênfase no continente europeu. Esta tendência persiste devido à aderência de muitos currículos ao modelo tradicional, o que também se reflete nos livros didáticos. Essa situação ainda é agravada pela carência de formação adequada e pela falta de atualização em métodos e práticas pedagógicas.

Com isso, é notável a ausência de conhecimentos históricos locais, que rompam com a consagração de determinados temas e narrativas históricas que ao longo do tempo se tornaram canônicos. Este modelo ainda está muito presente na realidade brasileira vivida por professores e alunos, em contraste com um cotidiano contemporâneo fortemente marcado por povos historicamente silenciados.

Para Santos e Meneses (2010), existem várias razões para o fenômeno da razão indolente, entre elas pode ser destacada a relação de exploração que se estabeleceu entre as nações do norte e do sul. Durante o período de colonização, as potências europeias

estabeleceram bases de dominação em todo o mundo, explorando seus recursos naturais e forçando as populações desses lugares a trabalharem em condições desumanas. Essa relação de exploração continuou após a independência desses países, com as nações do norte mantendo uma posição dominante na economia global.

De acordo com Bittencourt (2018, p. 138), o ensino de História tem sido uma disciplina presente nas escolas elementares ou primárias brasileiras ao longo dos séculos, mas a sua importância variou ao longo do tempo. No período de colonização, recebeu pouca atenção nas escolas encarregadas de alfabetizar. No entanto, à medida que o nível de escolarização foi sendo organizado e ampliado, especialmente a partir da década de 70, do século XIX, a sua importância aumentou, com o conteúdo voltado para a transmissão de uma "História nacional" e sendo usada como instrumento pedagógico fundamental na formação de uma "identidade nacional". Este objetivo foi um componente fundamental do ensino de História para os alunos de "primeiras letras" e continua a estar presente na organização curricular do século XXI.

Com a chegada da família real portuguesa, em 1808, foram criadas as primeiras instituições de ensino superior no Brasil, que estavam voltadas para a formação das elites locais e o fortalecimento do Estado. Durante o período imperial, a educação continuou voltada para a formação das elites e para a manutenção do controle social, com a criação de instituições como os colégios internos, para a educação de jovens de famílias abastadas. A população em geral continuou sendo mantida à margem do processo educacional, o que contribuiu para a manutenção das desigualdades sociais e a perpetuação de uma sociedade hierarquizada.

Neste período, a moral cívica e a moral religiosa estavam intimamente relacionadas e a última predominava nos livros didáticos utilizados nas escolas. As preleções eram comuns e apresentavam histórias sobre a vida de santos, que eram utilizados como exemplos de caráter, moralidade e fé. Muitas vezes, esses personagens eram vistos como verdadeiros heróis por causa de seus martírios. Como consequência, os estudos de História pátria seguiam os mesmos princípios dos ensinamentos da História Sagrada. As narrativas sobre a vida e as conquistas de grandes personagens da vida pública eram selecionadas como exemplo moral para as futuras gerações e apresentadas como heróis nacionais. Suas histórias eram utilizadas para ensinar valores como patriotismo, coragem e lealdade à nação, com o objetivo de moldar a identidade nacional.

Neste cenário, que prevaleceu nos períodos imperial e colonial do Brasil, a história é vista como um campo que não é imparcial, mas sim moldado por interesses e ideologias específicos. Santos e Meneses (2010) evidenciam essa perspectiva ao destacarem que as narrativas dos povos do norte global são frequentemente valorizadas em detrimento das

narrativas dos povos do sul global, o que leva à marginalização destes. E isso é exacerbado pela intencionalidade por trás da produção do conhecimento.

Assim, constatamos que o conhecimento histórico foi além de historicamente produzido no período colonial e imperial, a partir de uma seleção cuidadosa de eventos e personagens considerados relevantes, foi, também, frequentemente utilizado para moldar a identidade nacional e promover valores específicos. No contexto do ensino de História, isso é particularmente evidente na forma como os estudantes foram e, em alguns casos, ainda são expostos às narrativas de grandes personagens da História nacional, que são apresentados como exemplos morais e heróis nacionais. Essas narrativas foram selecionadas e moldadas para promover valores cívicos e para reforçar uma identidade nacional mantenedora do *status quo*.

Para Nemi e Martins (1996), o período republicano no Brasil trouxe algumas mudanças na educação, mas que ainda assim se manteve organizada para atender principalmente as demandas das elites. Neste período, houve uma expansão significativa do sistema educacional no país, resultando na criação de escolas públicas. Além disso, a formação de professores passou a abranger não apenas o objetivo de preparar as pessoas para o mercado de trabalho, mas também a necessidade de fornecer uma base mínima de capacitação. Esse impulso educacional incluiu a criação de escolas técnicas e profissionalizantes. No entanto, devido à influência marcante do positivismo tradicional na abordagem histórica, o ensino de História era predominantemente factual e carente de uma perspectiva crítica.

Essas escolas visavam formar trabalhadores qualificados para as indústrias e as fábricas que surgiam no país, mas ainda assim se mantinham distantes da realidade da maior parte da população. Portanto, a educação básica no Brasil teve um caráter regulador e excludente, voltado para a manutenção do controle das elites sobre a população em geral. Essa visão elitista e excludente da educação teve impacto significativo na formação da sociedade brasileira, perpetuando desigualdades sociais e impedindo o acesso de grande parte da população à educação crítica e à formação cidadã.

O ensino de História constituído no Brasil apoiava-se em uma narrativa mestra que valorizava a memória nacional. Essa narrativa estava associada a práticas educacionais vinculadas a eventos cívicos, fossem festas comemorativas ou homenagens aos heróis nacionais. Ela foi construída principalmente no século XIX e institucionalizada nas primeiras décadas do século XX. Valorizava, principalmente, práticas de memorização dos fatos por meio de exercícios repetitivos, deixando pouco espaço para contestações.

No cerne dessa concepção, estava a visão dos alunos como seres passivos na História, conduzidos pelos feitos dos “grandes homens”. A História, assim como outras

disciplinas, adotou por muito tempo as características da educação tradicional[27], que foi responsável pelo processo de curricularização dos sistemas educacionais brasileiros, passando a valorizar o acúmulo de informações.

Segundo Saviani (2008), durante o governo Vargas se desenvolveu um movimento educacional conhecido como Escolanovismo, que defendia a renovação do ensino brasileiro e o desenvolvimento de uma pedagogia mais moderna e democrática. Esse movimento teve origem na década de 1920, inspirado nas ideias do pedagogo norte-americano John Dewey e em outras correntes pedagógicas europeia. Seus principais objetivos eram democratizar o ensino público, tornando-o gratuito e laico, e combater a pedagogia tradicional, que segundo os escolanovistas, era baseada na memorização e na repetição de ideias, não estimulando o pensamento crítico e criativo dos alunos.

Esta corrente de pensamento destacava que a educação deveria ser centrada na ação dos alunos, que deveriam ser estimulados a desenvolver sua capacidade de pensar por si mesmos e a resolver problemas de forma autônoma, através de atividades práticas e experimentais, por meio de projetos pedagógicos interdisciplinares, que integrariam as diferentes áreas do conhecimento, permitindo aos alunos trabalharem em equipe, desenvolvendo habilidades sociais e emocionais.

Apesar do surgimento do movimento escolanovista e da disseminação dos ideais da Escola Nova, a concepção da educação como processo de formação das pessoas para a construção de um projeto nacional continuou bastante presente no Brasil. A análise de Bittencourt (2018) evidencia essa persistência ao constatar que, mesmo com as propostas de substituição dos métodos mnemônicos, a prática comum nas salas de aula ainda era a recitação de lições decoradas, incluindo datas e nomes considerados mais significativos da História. Portanto, a presença de elementos da abordagem educacional tradicional nas escolas brasileiras continuou evidente mesmo após o surgimento do movimento escolanovista.

Na segunda metade do século XX, num dos momentos de maior desenvolvimento econômico e industrial do Brasil, os projetos educacionais foram pensados para suprir as necessidades das demandas da sociedade civil e dos ideais de modernização nacional, principalmente na formação profissional para atender essa nova realidade. Sua base teórica se referenciava na ciência positivista para uma educação tecnicista, voltada para o aprimoramento

[27] Esse modelo pode ser sintetizado como um ensino baseado em História linear, casual, evolutiva, política, dos vencedores, dos heróis, cuja marca primordial está na memorização de datas e fatos, fundamentados na construção de um tempo histórico homogêneo e transmitidos via exposição oral, para serem reproduzidos pelos alunos através dos "famosos" questionários, com as respostas fixadas pelo manual do professor (Bittencourt, 1998, p. 23).

das habilidades dos alunos e o desenvolvimento de mudanças comportamentais de modo a atender às demandas de uma sociedade capitalista, com reflexos visto nos dias atuais.

“O ensino para todos transformou-se num meio capaz de ampliar as bases eleitorais das elites regionais e de preparar a mão-de-obra necessária ao desenvolvimento do capitalismo no Brasil” (Nemi; Martins, 1996, p. 18).

Houve também nesse período um deslocamento de foco na educação, com uma ênfase crescente na exaltação do civismo. Nesse contexto, surgiram as biografias que enaltecem os feitos individuais de amor e respeito à pátria, com o objetivo de estimular o senso cívico nacional. Segundo Selva Fonseca (2003), entre as inúmeras práticas educativas previstas em lei, os atos cívicos tornaram-se recorrentes no cotidiano escolar, passando a ser praticadas com o objetivo de garantir uma maior “eficiência” educacional. Essa abordagem curricular, embora pudesse promover um senso de patriotismo, também foi um elemento marcante na supressão de vozes e perspectivas divergentes, que são essenciais para uma compreensão mais ampla e crítica da História e da sociedade.

A perspectiva cívica e moralista foi acentuada durante o período militar (1964-1985), no Brasil. A disciplina de História, juntamente com a de Geografia, foi incorporada aos Estudos Sociais. Essa mudança resultou em um distanciamento da postura crítica dos estudos históricos e na perda de sua identidade disciplinar. Os Estudos Sociais, fundamentados no discurso do desenvolvimento econômico, se concentraram em destacar o ufanismo nacionalista e, assim, justificar o projeto nacionalista do governo militar. Esse direcionamento curricular, em vez de estimular o pensamento crítico, enfatizou um senso de patriotismo que serviu para promover e legitimar a agenda política deste regime.

Nesse sentido, é importante compreender que a educação é um campo que não é neutro. A seleção de conteúdos e a maneira como foram apresentados nesse período foi usada como uma ferramenta de propaganda para justificar as ações autoritárias de governo e para promover uma visão ideológica que perpetuou o poder estabelecido. Isso explica o caráter político e de não neutralidade presente nos currículos.

Segundo Santos (2000), a relação de alienação também é uma característica importante promovida pelo discurso da razão indolente, que tende a se concentrar em questões totalizantes e universais, em vez de levar em consideração as experiências e as perspectivas dos povos considerados “periféricos”. Essa concepção pode levar a uma alienação das realidades dos povos do sul global e a uma falta de soluções para seus problemas específicos. Portanto, a

alienação promove projetos de desterritorialização[28] e deshistorialização[29] de forma a desconsiderar a história e a cultura dos povos locais.

Para Santos e Meneses (2010), esses projetos foram apresentados como universais, produzindo com isso o que vai ser chamado de epistemicídio[30], ou seja, experiências e diversidades foram submetidas à norma epistemológica dominante o que levou a supressão de epistemes regionais/locais. Essa abordagem resulta em uma perda significativa de diversidade e de riqueza cultural, pois pode suprimir ou ignorar conhecimentos regionais e locais que são igualmente válidos e importantes. A permanência da História tradicional eurocêntrica, presente nos currículos educacionais brasileiros, está intimamente relacionada com o conceito de epistemicídio, pois ao se submeter às normas epistemológicas dominantes, a diversidade de experiências e conhecimentos regionais e locais é suprimida ou ignorada.

Como resultado, a história ensinada nas escolas, a partir dessa abordagem, pode desconsiderar a riqueza cultural das diferentes regiões do país, perpetuando uma visão eurocêntrica da História e da cultura brasileira. Essa perspectiva reducionista pode levar à perda de identidade cultural e da individualidade das comunidades afetadas, uma vez que suas experiências e contribuições são ignoradas ou minimizadas. Além disso, ignora a alteridade e o seu processo de elaboração em diferentes temporalidades. Portanto, para uma compreensão mais completa e precisa da memória nacional, é essencial levar em conta as diferenças regionais e locais e as experiências dos diferentes grupos que compõem a sociedade.

Fonseca (2003) destaca que a retomada da democracia representou um período de crescimento político e cultural no Brasil. Parte significativa dos debates sobre a escola pública convergiam na busca por construir uma educação mais democrática e preocupada com as demandas da sociedade. É neste período que a comunidade acadêmica amplia os debates em torno do ensino da História em oposição ao que se entende por História tradicional. Dentro da perspectiva de uma educação democrática e cidadã, propunha-se que os alunos se tornassem sujeitos de sua própria História, buscando também uma abordagem que desse voz às classes populares, até então excluídas da historiografia tradicional, promovendo um ensino de história problematizador, capaz de transformar realidade social.

---

[28] Desterritorialização é um conceito que significa a quebra do vínculo de territorialidade entre um povo e o território que ele ocupa.

[29] Deshistorialização é uma variação de deshistoricização, que significa o ato ou efeito de deshistoricizar, ou seja, de retirar ou negar o caráter histórico de algo.

[30] Epistemicídio é um termo criado pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos, para explicar o processo de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais não assimiladas pelo ‘saber’ ocidental (Santos; Meneses, 2010, p.07).

A ampliação dos objetos de pesquisa do historiador e o surgimento de diversos campos de estudo contribuíram para a importância atribuída ao estudo da realidade local. A partir de uma renovação historiográfica promovida principalmente a partir do século XIX, com o surgimento da escola dos *Analles*, surgiram também novos elementos para análise e interpretação de estruturas formadoras de uma sociedade, as noções de espacialidade e espaço físico ganharam novos significados através do crescimento de pesquisas desenvolvidas no Brasil com ênfase na formação social e histórica dos múltiplos espaços locais, como bem destaca Barros,

> A história local nascia como possibilidade de confirmar ou corrigir as grandes formulações que haviam sido propostas ao nível das histórias nacionais. A História Local e a História Regional surgiam como possibilidade de oferecer iluminação em detalhe para grandes questões econômicas, políticas, sociais e culturais que até então haviam sido examinadas no âmbito das nações ocidentais (Barros, 2006, p. 470).

Essa perspectiva historiográfica desenvolveu-se principalmente a partir da segunda metade do século XX, na França, sobretudo com a estreita relação entre a História e a Geografia trazendo novos olhares aos conceitos de região que logo seriam utilizados pelos historiadores para estudos envolvendo o macro e microespaço. Neste sentido, a historiografia apresentava possibilidades de análise de populações e comunidades locais, promovendo uma elucidação minuciosa sobre grandes questões econômicas, políticas, sociais e culturais que até então haviam sido examinadas no âmbito das nações ocidentais.

Conforme Barros (2006), a história, enquanto disciplina, desenvolveu-se ao longo do tempo com o surgimento de modalidades e especialidades internas que buscam organizar um campo interno de problemas, objetos e conexões possíveis. Logo, ressalta-se que, pela natureza interdisciplinar da História, nenhum objeto historiográfico de estudo se insere exclusivamente em um único campo histórico. A abordagem interdisciplinar da História, assim, é essencial para uma análise mais ampla e profunda dos fenômenos históricos.

O revisionismo historiográfico promovido pela escola dos *Annales*, por sua vez, teve um grande impacto na educação brasileira. As mudanças propostas por essa escola influenciaram os principais documentos norteadores da educação, estabelecendo diretrizes que privilegiam temáticas nacionais, regionais e locais, em detrimento da abordagem eurocêntrica. Essa mudança de perspectiva é um exemplo claro da necessidade de conectar diferentes campos históricos e de reconhecer a importância da diversidade social e cultural para uma análise mais abrangente e inclusiva da História.

Como destacam Schmidt e Garcia (2003, p. 238), “é possível compreender que a

forma pela qual se produz o conhecimento histórico hoje não é a mesma dos historiadores do século XIX e que, portanto, a forma de ensinar história não será a mesma também". Isso implica em repensar os métodos e abordagens utilizados no ensino de História, a fim de formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de compreender as múltiplas perspectivas e vozes históricas, bem como os impactos do passado no presente e as possibilidades de transformação da realidade.

As propostas elaboradas pelos documentos norteadores da educação começaram a introduzir aspectos da pluralidade cultural e da História local como formas de lidar com a diversidade do contexto brasileiro. As seleções de conteúdo passaram a apoiar temas nacionais ou regionais como meio para superar o chamado modelo histórico universal, que toma como referência a Europa. O estabelecimento de normativas, que criaram a Lei 10.639/03 e, posteriormente, a Lei 11.645/08 estabelecendo a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino das Histórias e Culturas Afro-brasileira e indígena, são reflexos destas mudanças.

O objetivo destas legislações e normativas é garantir que a história seja contada de forma a respeitar a diversidade de costumes, crenças e expressões que constitui a formação da nação brasileira, dando enfoque ao reconhecimento de sujeitos históricos não privilegiados nas narrativas históricas tradicionais. Desse modo, podemos redefinir o olhar do aluno a partir do questionamento da localidade como construção histórica. A História Local ou Regional atua, portanto, como uma forma de resgatar a autoestima das pessoas de uma região, ao permitir o reconhecimento de seu passado histórico e atribuir sentido à questão de pertencimento local.

Para Caimi (2022, p.12), as diretrizes que regem a educação contêm "muitas vozes e (im)posições". Assim, torna-se necessário compreender que tanto a formulação de documentos curriculares quanto o desenho de livros didáticos estão inseridos em um cenário de disputas de narrativas. O reconhecimento destes elementos modeladores da cultura escolar nos permite perceber como desponta o panorama da política educacional nacional e sua interface direta com o ensino de História. As escolhas em relação ao currículo e aos livros didáticos refletem projetos políticos e ideológicos, que buscam moldar a cultura escolar e a formação dos estudantes de acordo com determinados valores, ideias e interesses.

A globalização e as transformações sociais e tecnológicas têm influenciado a educação em todo o mundo, levando a mudanças significativas na forma como o currículo é concebido e implementado. As reformas educacionais, nesse contexto, envolvem uma série de ações e medidas que visam modernizar e adequar o sistema educacional de acordo com as novas demandas do mundo contemporâneo, que inclui mudanças na legislação, formas de financiamento, relações entre as instâncias de poder, a formação de docentes, o estabelecimento

de processos de avaliação, dentre outras formas de modulação.

Portanto, a educação escolar não está desvinculada do caráter estruturante dos projetos políticos de governo que, sob nova roupagem, continuam dando contornos e materialidade à educação brasileira. É possível entrever, neste processo, elementos ideológicos no discurso de legitimação, contido nas reformas educacionais, que atravessaram a história da educação brasileira com distintas intensidades. A supressão de conteúdos, a diminuição da carga horária de disciplinas, a resistência aos investimentos públicos em educação, as diversas tentativas de revisionismo e negacionismo históricos, a violenta desqualificação das universidades públicas e os ataques ao conhecimento científico são, dentre um vasto cenário, evidencias relativas à construção de projetos políticos particulares, que demostram a fragilidade de nossa democracia e a permanência do discurso centralizador nos currículos de História das escolas brasileiras.

3.2 A monocultura do saber e a produção de "não existência" da História local no PCN e BNCC

O currículo pode ser entendido como um artefato social e histórico que reflete as dinâmicas sociais de rupturas e continuidades ao longo do tempo. Ele é construído em um contexto social e histórico específico. Sua composição expressa preocupações, valores e interesses daquele momento histórico, evidenciando as lutas políticas e ideológicas em torno do controle do conhecimento e da educação. O currículo representa, assim, uma arena de conflito e negociação entre diferentes grupos e interesses. Nesse sentido, a análise do currículo pode nos ajudar a compreender as forças políticas e sociais que moldam a educação e a cultura em um determinado momento histórico.

Segundo Luckesi (1994), o currículo é compreendido como um documento que apresenta uma seleção e organização de conteúdos, objetivos e metodologias de ensino que orientam a prática educativa nas escolas. O volume de documentos que normatizaram a questão curricular no Brasil nas últimas décadas é bastante significativo e reflete que a construção desses documentos foi marcada por intensas lutas e debates em torno dos modelos curriculares adotados, bem como de acordos e negociações para a educação brasileira.

Para Silva (2002), é possível compreender as relações de poder presentes na seleção e organização dos conteúdos e nas formas como os discursos são construídos e disseminados. O currículo não é uma simples lista de conteúdos a serem transmitidos aos alunos, mas uma seleção e organização de conhecimentos que reflete os interesses e as visões de mundo dos

grupos dominantes da sociedade. Esses grupos têm o poder de definir o que é considerado conhecimento legítimo e de estabelecer os objetivos e as metodologias de ensino que serão adotados nas escolas.

A monocultura do saber, segundo Santos (2014), é uma das principais características do sistema de conhecimento dominante no mundo atual. Ela se manifesta na hegemonia da perspectiva eurocêntrica, que se traduz na imposição de um modelo de conhecimento que valoriza apenas a experiência e o saber produzido pela Europa Ocidental e suas extensões coloniais. Essa monocultura do saber é responsável por produzir o que Santos chama de "não-existências", ou seja, aquelas formas de conhecimento e de experiência que são ignoradas ou marginalizadas pelo modelo dominante. Isso significa que há uma grande diversidade de saberes e de formas de conhecimento que são negadas ou silenciadas em função de um modelo de dominação que se estabeleceu durante séculos de colonização.

Esse quadro se manifesta de diversas formas, desde a seleção dos conteúdos ensinados nas escolas até a forma como o conhecimento é produzido e disseminado. Isso pode ser observado, por exemplo, na ausência de representatividade de autores não-europeus e não-brancos nos currículos escolares, ou na falta de reconhecimento e valorização dos saberes tradicionais e populares. Essa forma de pensamento reforçou estereótipos e preconceitos em relação a outras culturas por séculos, contribuindo para a não valorização da cultura local e da formação fragmentada da identidade dos indivíduos.

No entanto, essa perspectiva tem implicações que vão além do âmbito educacional. Como destacado por Grosfoguel (2007, p. 35), "a epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico". Essa visão estabelecida de conhecimento e pensamento restringe a diversidade de perspectivas e formas de produção de conhecimento, limitando assim a compreensão do mundo e perpetuando desigualdades.

De acordo com Rüsen (2001), a didática da história tem um dos seus principais objetivos na análise do processo de aquisição do pensamento histórico. Nesse contexto, a didática da História busca compreender a maneira pela qual o conhecimento histórico é transmitido e assimilado pelos estudantes. No entanto, a influência da epistemologia eurocêntrica ocidental pode afetar a forma como a história é ensinada nas escolas, levando à perpetuação de uma visão fragmentada e excludente da identidade das pessoas, uma vez que negligencia a existência de outras formas de conhecimento.

Nesse sentido, a história tem como objetivo orientar a vida prática na construção de uma consciência histórica, ou seja, a capacidade de interpretar a evolução temporal do mundo

e de si mesmo, de modo a que o sujeito oriente sua vida de forma prática no tempo. Desse modo, a didática da História busca compreender como as pessoas constroem sua relação com o passado, como interpretam as narrativas históricas e como elas podem ser ensinadas de maneira a promover a formação de uma consciência histórica crítica e reflexiva.

Portanto, é importante que o currículo e os conteúdos transmitidos aos alunos estejam conectados às demandas da sociedade para que o processo de aprendizado tenha relevância e significado para os alunos, preparando-os para enfrentar os desafios e demandas da vida real. Para isso, é necessário que os currículos sejam desenvolvidos de forma a atender às necessidades e aos interesses dos alunos, e que os conteúdos sejam apresentados de forma a facilitar o entendimento e tenham aplicação pratica na vida dos estudantes.

Assim, torna-se importante conhecer o percurso da História local no currículo educacional para entender e perceber avanços e retrocessos que impactam na forma como os estudantes apreendem o conhecimento histórico, permitindo entrever como se processa a influência dos diferentes atores e interesses na definição do que deve ou não ser ensinado nas escolas, bem como possibilidades e estratégias que valorizem a formação de uma consciência histórica a partir da localidade. Ademais, a análise destes documentos pode fornecer respostas sobre lacunas e desafios enfrentados no processo de implementação das propostas curriculares que buscam integrar a História local de forma articulada com os demais conteúdos e temas históricos.

Elizabeth Macedo (2014), afirma que, antes da implementação da BNCC, a proposta que mais se assemelhava a um currículo nacional eram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A discussão e a defesa de uma base curricular nacional remontam aos anos 80 e foram confirmadas pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, que consolidou a demanda existente por uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema e estabelecimento de ensino.

Para Schmidt (2012), os Programas Curriculares Nacionais (PCN), elaborados no final da década de 1990, têm como objetivo definir as diretrizes e metas para a educação brasileira em todos os níveis de ensino. Eles foram desenvolvidos pelo Ministério da Educação e distribuídos para educadores em todo o país como um guia para a formulação de currículos e práticas pedagógicas. Os PCN representaram um marco importante na consolidação do currículo da disciplina de História no Brasil, uma vez que estabeleceram uma série de orientações sobre o que deveria ser ensinado na disciplina, definindo conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidos pelos alunos.

Segundo Sanches (2015, p. 81), os três conceitos fundamentais propostos pelos

PCN – fato histórico, sujeito histórico e tempo histórico – são importantes para a construção de uma perspectiva crítica e pluralista sobre a História. Em conjunto, estes conceitos contribuem para a construção de uma abordagem capaz de levar em consideração múltiplas vozes e perspectivas presentes na sociedade e reconhecer a importância da diversidade cultural e histórica brasileira.

O documento enfatiza a importância dos estudos comparados entre as diferentes localidades, como uma forma de garantir um ensino não fragmentado da História local. Isso significa que, ao invés de tratar cada localidade isoladamente, os estudantes devem ser incentivados a comparar diferentes realidades, a fim de compreender a complexidade das vivências humanas na História de maneira mais abrangente, permitindo aos estudantes entenderem como essas diferenças podem estar relacionadas com questões sociais, culturais e políticas mais amplas. Isso contribui para um aprendizado mais crítico e reflexivo, além de promover uma compreensão mais profunda sobre a história local (Brasil, 1997, p. 41).

Dessa forma, a História local assume um papel central como estratégia para alcançar esses objetivos, uma vez que permite aos estudantes compreenderem a noção de passagem do tempo, a partir de sua própria realidade. Ainda ao explicar a opção pelo ensino da história local, logo neste primeiro momento da escolarização, o documento aponta para o fato de as séries iniciais serem o momento do primeiro contato dos alunos com uma coletividade que ultrapassa as relações familiares, o que acarretaria, novamente, a importância da História local como uma estratégia para a inserção no ensino da História escolar.

O momento histórico, social, político e cultural em que as propostas são produzidas influencia diretamente as escolhas feitas pelos educadores em relação aos conteúdos, metodologias e objetivos educacionais. Assim, ao considerar o contexto em que as propostas são produzidas, é possível entender as razões pelas quais determinados conteúdos são selecionados e outros são deixados de lado, bem como compreender as implicações dessas escolhas para a formação dos alunos e para a sociedade como um todo.

De acordo com Sasukow e Urban (2020), é possível observar no texto dos PCN que a aprendizagem histórica não se limita às contribuições da historiografia e da Teoria da História, ela também incorpora as ideias da psicologia construtivista. Essa perspectiva se baseia em autores como Piaget, Vygotski e Ausubel, entre outros estudiosos da psicologia da aprendizagem, que concentraram grande parte de sua pesquisa no desenvolvimento cognitivo infantil.

A opção pelo ensino da História local nos primeiros anos da escolarização é justificada pelo alinhamento do documento com as perspectivas da pedagogia construtivista e

com estudos externos à ciência histórica. Isso destaca a importância da psicologia cognitiva e da pedagogia construtivista como influências na construção do currículo escolar brasileiro.

A partir da influência construtivista, a História local passou a ser direcionada ao ensino dos anos iniciais, como se perdesse sua importância após o amadurecimento da cognição histórica dos estudantes, como apontam os autores,

> O aprisionamento da história local nos anos iniciais atuando como um conteúdo com uma função própria para essa fase da escolarização é explicado por [...] uma Didática da História específica para os anos iniciais construída a partir de uma multiplicidade de perspectivas teórico-metodológicas sobre o ensino-aprendizagem da história. A história local aparece, portanto, como ponto de partida da aprendizagem histórica não porque está nas carências de orientação de vida prática dos(as) alunos(as), mas porque é um conteúdo mais facilmente aprendido pelas crianças pequenas (Sasukow; Urban, 2020, p. 76).

Ao longo das etapas do ensino nas escolas, o processo de construção do conhecimento histórico se aprofunda e se amplia, permitindo aos alunos compreenderem a complexidade e a diversidade das experiências humanas ao longo do tempo e do espaço. Dessa forma, é possível desenvolver uma visão crítica e reflexiva sobre a história e a sociedade, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e participativos. A "não existência" da História local nos anos posteriores da escolarização, incorre no risco de criar uma Didática da História específica dos anos iniciais e de desconsiderar a relevância da História local em outros momentos da vida do estudante.

Portanto, a História local deve estar presente em todas as etapas do ensino nas escolas, desde o ensino fundamental até o ensino médio, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão ampla e significativa da história e das sociedades em que vivem. Essa abordagem, aliada a metodologias pedagógicas adequadas e ao uso de recursos didáticos variados, pode contribuir para um processo de ensino e de aprendizagem seja mais envolvente, significativo e transformador.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram, por muito tempo, uma importante referência para o ensino de História no Brasil, influenciando a forma como os conteúdos e temas históricos eram abordados em sala de aula e, também, a sua produção bibliográfica. Embora não sejam mais a principal proposta curricular para o ensino de História, ainda se fazem presentes na discussão sobre o tema devido a sua forte presença na orientação curricular no Brasil por décadas. A análise desse documento revela que, mesmo após avanços significativos, existem lacunas na compreensão e na investigação acerca da relação entre o ensino, a aprendizagem e a História local.

Para superar algumas das limitações identificadas nos PCN, incluindo a falta de espaço destinado à História local nos anos finais da educação, foram iniciados, em 2013, debates sobre a construção de uma Base Nacional Comum Curricular. Foi quando o Ministério da Educação (MEC) iniciou uma consulta pública para discutir os princípios e diretrizes que deveriam orientar a elaboração de base curricular para educação nacional. A partir de então, foram realizados diversos encontros, audiências públicas, fóruns e consultas com especialistas, professores, estudantes e demais interessados em discutir e elaborar o documento.

Após duas versões iniciais, em 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil que estabelece as diretrizes para o currículo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica no país. O objetivo da BNCC é definir uma base comum de conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo de sua formação educacional.

A BNCC é dividida em áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso, Arte e Educação Física. Também se divide em etapas de ensino: Ensino Médio, Educação Infantil e Ensino Fundamental. O documento estabelece competências e habilidades que os estudantes devem adquirir em cada uma dessas áreas e em cada etapa da Educação Básica. De acordo com o MEC, o documento tem como propósito promover a padronização do ensino em todo o país (Brasil, 2018, p. 29).

Deve-se salientar que o processo de construção da BNCC foi objeto de questionamento por parte da Associação Nacional de História (ANPUH), principalmente por não ter sido consultada durante a formação das comissões responsáveis pela elaboração. Além dessas, foram apresentadas outras críticas ao real interesse de alguns membros do Ministério da Educação, que foram associados a grupos políticos e empresariais. Esse ambiente de conflitos e insatisfações contribuiu para uma fragilização da BNCC, tanto no cenário político quanto acadêmico.

A elaboração da primeira versão da BNCC, realizada em 2015, propôs uma transformação significativa na forma como a História é abordada e percebida nas escolas, tendo como objetivo romper com o viés eurocêntrico e valorizar a história e a cultura regionais, bem como a cultura indígena e afro-brasileira. Seu texto revelava a meta principal do novo currículo de História, que consistia em sugerir a identificação de uma multiplicidade étnica e cultural, cuja finalidade era provocar nos estudantes maior compreensão sobre as alteridades no tempo. Essa nova versão incluía uma maior apreciação da História do Brasil, levando em conta as leis 10.639 e 11.645, dando ênfase às culturas afro-brasileira e indígenas, rompendo com uma

História de tendência eurocêntrica.

No entanto, essa mudança gerou certo desconforto ao desafiar as tradições históricas que privilegiam sobretudo a cultura de matriz europeia e católica. Devido a essas particularidades, a versão inicial recebeu críticas de grupos de estudiosos da História que defendem uma perspectiva centrada na Europa. Como afirma Brazão (2017, p. 8), a "primeira versão foi criticada por grupos de historiadores defensores de uma História eurocentrada, isto é, historiadores que entendem que o eixo fundamental da História ocidental é a Europa e que a História do Brasil está atrelada a ela".

A segunda versão da BNCC, lançada em maio de 2016, foi marcada por mudanças significativas na abordagem do conteúdo de História. Ao contrário da versão anterior, que valorizava a diversidade étnica e cultural do país e buscava romper com uma História eurocêntrica, a nova edição propôs o retorno a uma abordagem eurocêntrica, que priorizava a cultura europeia em detrimento das demais culturas. Essa mudança gerou críticas de grupos defensores da valorização da diversidade cultural e histórica do Brasil.

Ademais, a segunda versão da BNCC apresentou uma divisão de conteúdos diferente das versões anteriores, com os temas de História do Brasil sendo limitados aos anos 7º e 8º do ensino fundamental e retornando apenas no ensino médio. Essa mudança também gerou críticas, pois a valorização da história local passou a ser compreendida como fundamental para a formação do senso crítico e da cidadania dos estudantes (Brazão, 2017, p.09).

Ao analisar a última versão da Base Nacional Comum Curricular, de 2017, é possível observar que a História local está presente em algumas competências e habilidades propostas para o ensino de História. No entanto, essa presença é inconsistente e contraditória, o que evidencia a necessidade de debates sobre estratégias que possibilitem um trabalho mais efetivo com a história local em sala de aula. Por um lado, a BNCC reconhece a importância da história local para a formação de uma consciência histórica mais crítica e reflexiva, destacando a necessidade de explorar as conexões entre os contextos locais, regionais, nacionais e globais no processo de ensino e aprendizagem de História. Por outro lado, as competências e as habilidades propostas não oferecem orientações claras sobre como abordar a História local de forma integrada e articulada com os demais conteúdos e temas históricos.

Para Oliveira e Caimi, (2021, p. 8), a BNCC exerce o caráter "definidor de conteúdo a serem ensinados e competências a serem desenvolvidas, ainda que o MEC entenda e defenda que a BNCC não é currículo". Apesar dos seus avanços, é identificado pelas autoras, nos pressupostos deste documento, que a formação histórica dos estudantes ocorreria pela "identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente" (Oliveira e

Caimi, 2021, p. 9), ordenados de forma cronológica e localizados principalmente no espaço geográfico europeu

Ao adotar como um dos procedimentos básicos a identificação de eventos considerados importantes na história do Ocidente de forma cronológica e linear, o ensino de História proposto pela BNCC restringe outras possibilidades de seleção e organização do conhecimento histórico, de forma a fortalecer uma perspectiva eurocêntrica, que tende a enfatizar os feitos e protagonistas do Ocidente em detrimento de outras regiões e culturas.

Essa abordagem se aproxima da chamada "monocultura do tempo linear", que se refere a concepção de que o tempo se desenvolve de maneira linear e que os países centrais, juntamente com seus conhecimentos, instituições e formas de sociabilidade, avançam na vanguarda temporal. Tal lógica acarreta uma exclusão declarada, em que tudo o que é assimétrico em relação ao que é considerado avançado pela norma temporal, é rotulado como atrasado. Esta abordagem desconsidera a importância de eventos e perspectivas históricas de outras culturas e regiões do mundo, perpetuando uma visão limitada e unidimensional da História. Além disso, a ênfase na linearidade e cronologia obscurece as complexidades e contradições da história, apresentando-a de forma simplificada e superficial (Santos, 2014, p. 247).

Com base na hipótese que defendemos, respaldada pela teoria de Boaventura de Sousa Santos, podemos constatar a persistência da monocultura do saber nos documentos que orientam a educação. Tendo como base o conteúdo descrito nos documentos curriculares nacionais, é possível constatar que a perspectiva cronológica, ainda é apresentada como a principal maneira de registrar a memória histórica, juntamente com a escolha de eventos históricos já estabelecidos na cultura historiográfica atual. Essa tendência se reflete na maneira como a diversidade cultural é abordada nesses documentos, priorizando perspectivas "etnocêntricas, heteronormativas e centradas no homem branco" (Oliveira; Caimi, 2021, p. 8).

O conhecimento é dinâmico e as propostas educacionais precisam estar em constante atualização para acompanhar essas mudanças. Os documentos educacionais são produzidos em um contexto histórico, social, político e cultural específico, e refletem as escolhas e decisões de projetos políticos em relação aos objetivos, conteúdos e metodologias a serem adotados no processo de ensino e aprendizagem. Compreender a dinâmica de construção dos currículos é realmente fundamental para entender como as diretrizes educacionais são estabelecidas no Brasil e como diferentes interesses podem influenciar nesse processo.

As discussões de gênero presentes no documento, por exemplo, compõem o chamado "currículo nulo", ou seja, estão ausentes da proposta curricular da História, assim

como se encontram em apêndice os povos indígenas, africanos e afrodescendentes no curso da história ocidental. Em uma sociedade onde a força de grupos que negam a diversidade assegurada na Constituição de 1988 é cada vez mais evidente, é crucial que grupos não majoritários sejam notados não só na convivência diária em sociedade, mas também nos currículos, livros didáticos e nas salas de aula.

3.3 Reflexões sobre a representação da história do maranhão no currículo

O processo de pedagogização, como mencionado anteriormente, ocorreu historicamente em todo o Brasil, através de suas instituições que definem diretrizes educacionais por meio do sistema de colaboração entre estados, municípios e instâncias federais com adaptações de conteúdo em nível local, realizadas pelas secretarias de educação. Assim como os demais estados do Brasil, o Maranhão tem uma longa trajetória de adaptação e implementação das diretrizes educacionais definidas em âmbito nacional, com o objetivo de garantir a homogeneidade e padronização do ensino em todo o país.

A historiadora Dayse Marinho Martins (2014) analisou o processo de implantação da disciplina História do Maranhão, examinando as propostas curriculares da rede estadual de ensino e os principais livros didáticos utilizados. Durante a análise, verificou-se que houve a continuidade do enfoque nos elementos da constituição histórica brasileira, selecionados com base nos interesses políticos das camadas economicamente e politicamente privilegiadas da sociedade maranhense.

Nesse sentido, a história do Maranhão foi abordada a partir de acontecimentos históricos que destacavam eventos e personalidades específicas, visando criar uma identidade singular para a região. Alguns exemplos disso foram a ênfase dada à fundação de São Luís realizada pelos franceses e o enaltecimento da cidade como a “Atenas brasileira”, representando a sociedade maranhense.

Este tipo de narrativa continuou presente nos conteúdos da disciplina de História até o final dos anos 90 do século XX, quando uma leve diversidade começou a ser apresentada no campo da produção de obras didáticas, sem, no entanto, provocar mudanças significativas na abordagem dos conteúdos. Dentre os anos de 2004 a 2015, o Governo do Estado do Maranhão, por meio da Secretaria de Educação (SEDUC), apresentou várias obras que se tornaram materiais didáticos a partir de estratégias desenvolvidas com o intuito de articular a história local e reformas educacionais, tendo como documentos norteadores a LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Segundo Martins (2014, p.159), podemos destacar que durante esse período prevaleceram as obras: *Maranhão: História e Geografia*, de Célia Sierbert e Renata Siebert, referente ao PNLD[31] 2007; *História do Maranhão*, elaborado por Francisco Coelho Sampaio, publicado pela Editora Scipione, referente ao PNLD 2010; e *História do Maranhão usado no Ensino Fundamental*, de autoria da graduada em Letras, Maria Viana, selecionada no PNLD de 2013.

Um exame inicial dessas obras revela que seus autores não possuíam formação em história e se concentravam na produção de livros regionais com base em sua experiência educacional. O conteúdo destes materiais enfatizava, sobretudo, uma abordagem geral, eventos de longa duração, além do civismo na representação da identidade regional. Organizados a partir da divisão cronológica em períodos, têm como ponto de partida para o debate sobre a formação histórica maranhense a chegada dos europeus.

Nessa perspectiva, a história abordada nas escolas maranhenses, nas primeiras décadas do século XXI, deram enfoque ao discurso fundamentado no ponto de vista europeu e seu processo colonizador, contribuindo para reforçar uma visão da história como verdadeira, revelando nesse processo seleções, esquecimentos e silenciamentos. Como destaca Maria do Socorro Cabral Coelho (1987, p. 16), "a história do Maranhão tal como é contada nos livros constitui-se, pois, numa representação mística da realidade maranhense. Nessa história, a ação, o movimento, o quotidiano do homem maranhense não tem lugar".

Ao analisar a coletânea[32] ,composta pelos livros didáticos da 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio, ofertada pelo governo federal em consonância com a BNCC e adotado pelo IEMA Rio Anil para o ano letivo de 2023, verificamos referências à História do Maranhão em vinte e uma passagens, das quais, em grande maioria, alude ao momento histórico da fundação de São Luís, estando conectada ao tema *Formação do território onde hoje é o Brasil: Território, limite e fronteira.*

Nesta obra, destaca-se de forma resumida que a fundação de São Luís está relacionada à "formação de novas fronteiras na América portuguesa e à decisão da coroa portuguesa de explorar o litoral" (Boulos; Adão; Furquim Jr., 2020, p. 66) Além disso, é

[31] O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

[32] A coleção adotada pelo IEMA é da editora Multiversos e foi escolhida através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Esta coletânea está organizada em seis volumes para cada uma das quatro áreas do conhecimento (História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

preocupante observar a ausência, na coletânea, do movimento popular proeminente no Maranhão, conhecido como Balaiada[33], algo que evidencia a desvalorização da História local como elemento fundamental para a compreensão dos contextos nacionais.

No texto, é perceptível uma análise superficial e isolada de alguns aspectos da História local do Maranhão ao longo do século XX. Apesar de haver referência aos Estudos Regionais do Maranhão, em nenhuma das narrativas abordadas, o contexto local é tratado com relevância, sendo submetido a uma análise limitada e restrita que o coloca em segundo plano. Os conteúdos locais são apresentados apenas como informações adicionais às narrativas centradas na História europeia e/ou estadunidense.

Isso evidencia uma limitação na abordagem da História local, que é apresentada de forma superficial e pouco relevante em comparação com outros temas, o que acaba diminuindo sua importância para o entendimento do contexto histórico, levando a uma aprendizagem histórica fragmentada. É importante ressaltar que a História local não deve ser vista como uma simples complementação à História geral, mas sim como uma perspectiva que enriquece e aprofunda a compreensão do processo histórico, proporcionando uma ampla gama de possibilidades de aprendizado.

No livro *Caminhos da História Ensinada*, de 1993, Selva Guimarães Fonseca analisa o processo de "deformação da história", que teve início nas primeiras décadas do século XX e que foi aprimorado por meio de reformas que impuseram a lógica de racionalização capitalista. Isso resultou, entre outras consequências, na drástica redução da carga horária das disciplinas da área de humanidades, sobretudo da disciplina de História.

De acordo com Ferretti (2018, p. 265), o Novo Ensino Médio "além de confuso, contribui também para o aligeiramento da educação profissional a ser disponibilizada pelo Ensino Médio". O autor ressalta ainda que as reformas educacionais e a seleção dos livros didáticos têm procurado atender às demandas do empresariado nacional, em detrimento de proporcionar um ensino embasado no pensamento crítico e social.

Esta tendência do modelo educacional brasileiro, onde a gestão empresarial é adotada como uma solução para alcançar eficácia e qualidade na educação, tem como consequência a redução progressiva da carga horária e até mesmo a ameaça de extinção das disciplinas de humanidades.

Apesar do domínio eurocêntrico e das reformas educacionais que têm suprimido as

---

[33] A Balaiada constituiu-se como uma das mais significativas insurreições populares durante o período do Brasil-Império, caracterizado pela presença de intensos conflitos políticos e desfavoráveis conjunturas socioeconômicas vivenciadas pelas camadas subalternas (ASSUNÇÃO, 2009).

disciplinas das humanidades, existem importantes iniciativas no combate ao predomínio desse discurso nos currículos escolares adaptados para as escolas. Foi criado, em 2019, o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), em que profissionais da educação e da sociedade civil tiveram a oportunidade de apresentar valiosas contribuições a este material por via de consultas públicas presenciais e plataformas *on-line*, tendo a possibilidade de adequar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à realidade maranhense.

Na constituição deste documento houve uma preocupação em dialogar com as diferentes regiões do território maranhense, a fim de se considerar a contextualização das aprendizagens, valorizando as experiencias dos estudantes, os diferentes aspectos da realidade local, observando as características geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais do estado, bem como temas integradores que se relacionam com a vida humana em escala local, regional e global, definidos na BNCC (Maranhão, 2019, p. 5).

De acordo com a historiadora Sandra Regina Rodrigues dos Santos (2021, p. 326), a proposta do DCTMA é criar, inovar e transformar a realidade do Maranhão, levando em consideração a situação educacional do Estado. Isso seria realizado por meio de propostas que buscam contemplar os conteúdos regionais e estimular o conhecimento sobre o território maranhense, incluindo sua história, cultura e riquezas naturais. Um ponto de destaque é o debate sobre a identidade regional, com a valorização da "maranhensidade"[34] (Mateus, 2009). A intenção desse documento é promover uma abordagem que fortaleça a conexão entre os indivíduos e sua região, buscando um desenvolvimento mais amplo e significativo.

Neste cenário, em 2022, a Secretária de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC) apresentou uma atualização dos cadernos[35] curriculares em consonância com a BNCC, e já pautando-se no DCTMA. Este documento propõe uma flexibilização do currículo para atender às demandas dos estudantes por um diálogo com os contextos locais, que são diversos no imenso território brasileiro e que estão em permanente transformação social, cultural, política, econômica e tecnológica, além de articulação com os cenários nacional e internacional.

Santos (2021, p. 366) destaca que o DCTMA desempenha um papel normativo ao

---

[34] Segundo Mateus (2009, p. 27), o termo "maranhensidade" passou a ser utilizado com propósitos políticos, identificando as representações identitárias das diferentes regiões do estado. Com o tempo, essa abrangência do termo começou a representar o modo de ser do povo maranhense.

[35] Os cadernos estão organizados por área de conhecimento, constituídos, também, da parte diversificada, que traz orientações sobre as matrizes curriculares que deverão auxiliar o planejamento pedagógico dos educadores nas escolas da rede (MARANHÃO. Caderno de orientações curriculares para o ensino médio da rede estadual do Maranhão, 2022).

orientar não apenas a rede estadual, mas todos os municípios do Maranhão na elaboração dos currículos e na reestruturação das propostas pedagógicas, abordando as concepções de currículo, letramento e alfabetização, processo de ensino-aprendizagem, avaliação e aprendizagem, todos com foco na valorização da maranhensidade.

Para promover a consolidação da identidade maranhense em sala de aula, o documento também apresenta um organizador curricular que sugere atividades e aborda o conteúdo e a metodologia a serem trabalhados nas diferentes áreas de conhecimento e modalidades de ensino. Entre as atividades propostas no documento, destacam-se visitas técnicas ao patrimônio cultural local, como museus, praças, igrejas e prédios antigos, além de ações de resgate cultural no ambiente escolar, como exposições de brinquedos antigos, museus vivos, painéis temáticos, exposições de objetos históricos e feiras culturais.

O caderno de orientações curriculares da rede estadual de educação do Maranhão adotado pelo IEMA, em sintonia com as referidas legislações nacionais, que orientam as ações educacionais, tem como fundamentos pedagógicos: educação integral, protagonismo estudantil, diversidade, inclusão e modalidades, inovação científica e tecnológica, e o projeto de vida. Os conteúdos e abordagens temáticas na sala de aula do IEMA está alinhado ao DCTMA.

As alterações curriculares promovidas pelo DCTM e incorporadas ao Caderno de Orientações Curriculares do IEMA representam ações importantes para reconhecer a importância da disciplina de História e, por conseguinte, o ensino desse componente curricular, desempenhando um papel fundamental na formação do indivíduo. No entanto, o movimento da História nos revela que, na maioria das vezes, o poder público, visando a melhoria da qualidade do ensino no Brasil, concentra seus esforços e investimentos apenas na elaboração de novas propostas curriculares, acreditando que elas são capazes, por si só, de mudar concepções e práticas de ensino instituídas em nossas escolas.

Conforme Santos (2021), para alcançar os objetivos propostos pelo DCTM, é fundamental fornecer formação continuada a todos os profissionais da escola, com ênfase nos professores, os quais desempenham um papel essencial nesse processo. No entanto, “O Documento Curricular do Território Maranhense não apresenta uma discussão, breve que seja, da formação continuada de professores” (Santos, 2021, p. 335.) O documento não aborda especificamente o modelo de formação continuada de professores, deixando de fornecer orientações específicas sobre como essas ações podem ser efetivadas considerando a diversidade e as realidades das escolas maranhenses.

Santos também destaca que

> considera-se que apesar dos autores do documento destacarem a ‘rejeição ao eurocentrismo’, (DCTMA, 2019, p.436), para que os estudantes maranhenses possam se reconhecer na História estudada, percebemos pelo organizador curricular que ainda existe uma predominância desses conhecimentos europeus, bem como de uma história cronológica, elitista, que não expressa o protagonismo das camadas populares (Santos, 2021, p. 335).

O discurso oficial, que intenciona a construção de uma educação democrática comprometida com a emancipação de indivíduos e grupos oprimidos, em muitos casos, não se reflete nas ações concretas realizadas pelo poder público na área da educação. Ou seja, as políticas educacionais são implementadas de forma desarticulada, sem planejamento adequado e sem considerar as particularidades das diferentes regiões.

Isso pode levar a uma falta de alinhamento entre as teorias e conceitos pedagógicos propostos e as práticas adotadas nas escolas. É preciso considerar que a implementação efetiva dessas propostas depende de uma série de fatores: um investimento profundo na formação continuada de professores, com salário digno, usufruindo de estrutura de apoio adequada; investimento em atividades extracurriculares que aproxime o aluno do contexto histórico de sua comunidade; entre outros.

Portanto, é fundamental que a elaboração de novas propostas curriculares seja acompanhada de políticas públicas integradas, que visem à melhoria da qualidade do ensino em todas as suas dimensões. A valorização dos bens culturais pode ser uma via importante para se alcançar esse objetivo, já que permite que os alunos tenham contato com diferentes expressões culturais e possam refletir sobre as múltiplas formas de conhecimento que existem no mundo. Assim, os alunos podem construir conhecimentos históricos singulares e compreender com mais clareza a história presente em seu cotidiano, lhe possibilitando uma análise heterogênea, que considere as diferenças regionais e a diversidade como enriquecimento das capacidades humanas para reconhecer a pluralidade epistemológica do mundo e suas diferenças.

O ensino de História local pode oferecer uma alternativa diferente ao modelo tradicional centrado em livros didáticos prontos e acabados, funcionando como mola propulsora para formação do estudante enquanto sujeito histórico, permitindo que ele assuma o protagonismo de sua participação social e política, importantes para sua formação como cidadão, bem como lhe permitindo posições críticas de modo a compreender processos de permanência ou transformação da realidade histórica.

Como destaca Bittencourt

> O ensino de História deve efetivamente superar a abordagem informativa, conteudista, tradicional, desinteressante e não significativa para professores e alunos e que uma

> das possibilidades para esta superação é sua problematização a partir do que está próximo, do que é familiar e natural aos alunos (Bittencourt, 2005, p. 121).

Neste sentido, o estudo da história local pode ser entendido como uma estratégia pedagógica que possibilita uma abordagem mais significativa e contextualizada do conhecimento histórico, permitindo a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, através de suas experiências culturais e com a possibilidade de desenvolver atividades diretamente relacionadas à vida cotidiana. É fundamental que as escolas e os sistemas de ensino se atentem para a necessidade de articular as questões plurais que se apresentam no cotidiano dos estudantes.

Ao trabalhar com a História local, é possível trazer à tona as vivências e as experiências da comunidade, incluindo aquelas que foram silenciadas ou ignoradas pela História oficial. Essa abordagem pode contribuir para uma maior compreensão e valorização da identidade cultural e histórica da comunidade, além de desenvolver o senso crítico e a capacidade de problematização dos alunos. Para isso, é importante que os currículos de História do ensino fundamental e médio sejam repensados e reestruturados de forma a contemplar não apenas os temas tradicionais de História geral, mas também as questões regionais e locais que fazem parte do cotidiano dos alunos.

Ademais, é preciso investir em novas formas de organização escolar e renovações metodológicas e curriculares que possam aproximar os saberes escolares do cotidiano dos jovens estudantes do Brasil. Isso pode ser feito através da utilização de recursos pedagógicos que valorizem a diversidade cultural e histórica do país, como filmes, documentários, excursões a museus e patrimônios históricos, entre outros.

A escolha do patrimônio histórico do Maranhão como fonte de pesquisa para as produções audiovisuais apresentadas nesta dissertação é de extrema importância, pois permite explorar a riqueza e a diversidade cultural do estado e, ao mesmo tempo, evidenciar desafios e possibilidades do ensino de história no Maranhão. Ao utilizar o patrimônio histórico como fonte de pesquisa, é possível apresentar aos alunos a História local de forma mais concreta e próxima da realidade deles, possibilitando uma maior identificação e compreensão dos processos históricos que moldaram a região.

Outrossim, a valorização e preservação do patrimônio histórico é uma forma de resgatar a memória individual e coletiva presente na cultura e tradições locais, permitindo que os estudantes tenham um contato mais direto com a história e as raízes da sua comunidade. Dessa forma, é possível despertar uma consciência histórica mais crítica e reflexiva nos estudantes, ampliando o seu conhecimento sobre a história do Maranhão e contribuindo para a

formação de saberes históricos escolares mais significativos e contextualizados.

A análise desse processo é necessária, uma vez que é possível observar na prática que o ensino da história do Maranhão muitas vezes se mostra desvinculado dos saberes históricos locais e regionais. O discurso dominante presente nos livros didáticos e no currículo escolar pode acabar suprimindo esses conhecimentos e contribuindo para um desinteresse pela história e cultura local por parte dos alunos. Isso pode ser um problema grave, já que o desconhecimento da História e da cultura local pode levar a um esvaziamento da identidade e da memória coletiva da comunidade, além de dificultar o processo de formação de uma consciência histórica crítica e reflexiva nos estudantes.

Assim, é fundamental que os professores de história do Maranhão busquem valorizar e resgatar os saberes históricos locais e regionais em suas práticas pedagógicas, tornando-os parte integrante do ensino de História na escola. Essa valorização pode ser feita por meio do uso de fontes históricas locais, como o patrimônio histórico e cultural, por exemplo, ou por meio da realização de projetos de pesquisa e extensão que visem resgatar a História e a cultura local. Deste modo, é possível construir um saber histórico escolar mais plural e democrático, que valorize a diversidade cultural e os saberes locais e regionais, contribuindo para a formação de uma consciência histórica mais crítica e reflexiva nos estudantes.

4 METODOLOGIAS ATIVAS, LINGUAGEM AUDIOVISUAL E TRANSFORMAÇÕES NA APRENDIZAGEM

A incorporação crescente de dispositivos tecnológicos na vida cotidiana impulsionou a necessidade de explorar esses recursos de maneira mais eficaz. Isso tem motivado os professores a incluir experiências que envolvem o uso de tecnologias digitais na sala de aula, com o objetivo de enriquecer o ambiente educacional e de promover abordagens inovadoras aos conteúdos curriculares. Nesse cenário, a exposição tradicional de teorias e argumentos tem dado lugar a uma ampla variedade de linguagens e abordagens, permitindo maior diversificação e interatividade no processo de aprendizagem.

O ciberespaço desempenha um papel fundamental na eliminação das fronteiras entre a educação formal e informal, transformando espaços sociais em locais de conhecimento. Essa transformação tem gerado mudanças substanciais na função do professor, uma vez que o desenvolvimento de dispositivos tecnológicos e o fácil acesso à informação proporcionam aos estudantes uma ampla gama de recursos e fontes de conhecimento. Essa abordagem destaca a colaboração e o protagonismo do aluno, resultando em uma ampliação significativa das experiências de aprendizado.

No entanto, é imprescindível aprofundar a compreensão do novo papel dos professores, reconhecendo a complexidade dos desafios que enfrentam. A sala de aula se transformou em um ambiente profundamente influenciado por diversas mídias e tecnologias, exigindo dos educadores um conjunto diversificado de habilidades adaptáveis. Muitos professores não tiveram a chance de receber uma formação acadêmica que abrangesse essa nova realidade, e que os colocasse na posição de aprendizes contínuos, sempre buscando atribuir significado à sua prática pedagógica.

A formação contínua e a adoção de metodologias e dispositivos tecnológicos desempenham um papel fundamental na atualização e desenvolvimento dos educadores, especialmente em um ambiente educacional cada vez mais tecnológico. Essas práticas oferecem oportunidades valiosas para que professores aprofundem sua compreensão das melhores práticas pedagógicas e das últimas tendências tecnológicas, garantindo que estejam preparados para enfrentar os desafios da educação no século XXI.

Nesse contexto, a aprendizagem se destaca como um dos principais desafios para a educação hoje, dada a rápida transformação da sociedade e, consequentemente, do contexto educacional. Para Ausubel (2003), a aprendizagem é verdadeiramente significativa quando

envolve a expansão e a reconfiguração de conceitos preexistentes na estrutura cognitiva, conectando-os a novos conteúdos. As estruturas cognitivas, organizadas hierarquicamente, representam as visões individuais compostas pelo conteúdo das ideias e sua organização.

Essas estruturas cognitivas são construídas gradualmente para servirem como bases para o desenvolvimento de conceitos mais complexos, atuando como “pontos de ancoragem” para as novas ideias e proposições. Quando o conhecimento novo não se relaciona a nenhum conceito relevante, a aprendizagem assume uma forma de memorização, denominada aprendizagem mecânica.

A aprendizagem mecânica, característica dos sistemas escolares passados, é reconhecida por sua ênfase na memorização de informações. No entanto, essa abordagem não promove, por si só, uma compreensão profunda e significativa do conhecimento. Os alunos podem reproduzir informações em testes, mas frequentemente têm dificuldade em aplicar esse conhecimento em contextos do mundo real.

Na perspectiva de John Dewey (1978), a aprendizagem não ocorre apenas pela absorção passiva de informações, mas sim pela interação do indivíduo com seu ambiente. Dewey destaca a importância da participação ativa e reflexiva dos alunos no processo de aprendizagem, enfatizando-a como um processo contínuo. Os estudantes se envolvem em atividades práticas, resolvem problemas reais e aplicam o conhecimento de maneira concreta.

Por sua vez, Paulo Freire (2018) advoga por uma educação baseada na prática da liberdade. Para ele, a aprendizagem não deve ser vista como um ato de depositar conteúdos nas mentes das pessoas, mas como um processo que envolve reflexão e problematização das questões que surgem nas interações dos indivíduos com o mundo. A complexidade do processo de aprendizagem, segundo Freire, decorre da influência de diversos fatores, como o contexto em que ocorre, as experiências prévias do indivíduo, suas características pessoais e até mesmo suas crenças e valores.

Diante da complexidade e da diversidade de abordagens na compreensão da aprendizagem, abre-se a oportunidade para investigar novas perspectivas, enriquecendo os processos educacionais e a compreensão histórica. Essa compreensão implica no reconhecimento da importância de considerar os aspectos contextuais e individuais dos discentes, bem como na promoção de ambientes de aprendizagem significativos, estimulantes e relevantes para eles.

Nesse aspecto, é importante considerar que o uso de diversas metodologias envolve reconhecer que não existe uma abordagem única ou universal adequada para todas as situações. Os professores devem buscar adaptar suas estratégias com base nas necessidades específicas de

cada contexto, incluindo a combinação de técnicas, abordagens e teorias de diferentes disciplinas para obter resultados mais abrangentes e eficazes.

De acordo com Camargo e Daros (2018), a aprendizagem pode ser aprimorada por meio da implementação de metodologias ativas. Essas metodologias oferecem recursos que estimulam a formação crítica e reflexiva dos alunos. Ao contrário de uma abordagem de aprendizado passivo, tais metodologias incentivam a interação, a formulação de hipóteses e a construção ativa do conhecimento por parte dos estudantes.

Conforme Bacich e Morán (2018), a pesquisa sobre a aplicação de metodologias ativas na educação não é algo recente. Desde o final do século passado, quando o uso de computadores foi introduzido nas escolas, diversas pesquisas têm sido realizadas para identificar estratégias e avaliar as consequências dessa utilização, especialmente em relação ao uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Morán (1995), os dispositivos audiovisuais se encaixam perfeitamente na categoria de metodologias ativas de aprendizagem. O autor destaca que os recursos audiovisuais possuem o poder de facilitar a disseminação de conceitos e de simular diversas experiências, possibilitando a comunicação de mensagens por meio de diferentes significados e linguagens.

Morán destaca que

> O uso das TIC na escola auxilia na promoção social da cultura, das normas e tradições do grupo, ao mesmo tempo, é desenvolvido um processo pessoal que envolve estilo, aptidão, motivação. A exploração das imagens, sons e movimentos simultâneos ensejam aos alunos e professores oportunidades de interação e produção de saberes (Morán, 1995, p.13).

Freire e Guimarães (2003, p. 56) destacam a importância da “palavra não escrita”, referindo-se ao poder combinado das imagens, símbolos e sons que existem antes das palavras verbais e transcendem as barreiras linguísticas. Ao longo da História da humanidade, a arte, a iconografia, a fotografia, entre outros recursos construídos pelo ser humano, têm desempenhado um papel fundamental na interpretação de eventos históricos, servindo como fontes que preservam fragmentos do passado.

No aspecto pedagógico, Cebrián Herreros (2009) destaca que a linguagem audiovisual funciona como um meio para apresentar conhecimentos, facilitar sua aquisição ou modificar determinados comportamentos. Neste sentido, o autor considera o audiovisual como uma possibilidade de pensar e repensar o mundo em sua face criativa e inventiva. Utilizar a linguagem audiovisual pode tornar o aprendizado necessariamente criativo e crítico para os alunos, proporcionando-lhes a possibilidade de vivenciar a realidade por meio da construção de

sua própria narrativa.

Segundo Rüsen (2001), a aprendizagem histórica refere-se à maneira como usamos o pensamento específico da História para entender o que aconteceu no passado. Isso auxilia na compreensão da própria posição no tempo e no mundo de forma lógica. No âmbito da linguagem, que é a forma de apresentação desse conhecimento, são combinadas as experiências reais da História humana com ideias e conceitos que tornam um determinado evento histórico inteligível.

Assim, a utilização da linguagem audiovisual pode favorecer a formação do pensamento histórico dos estudantes. Ao incorporar métodos de investigação histórica aliados ao uso do audiovisual, tanto em sala de aula quanto nas pesquisas escolares, os alunos têm a oportunidade de compreender que a História é narrada por meio de diversas fontes, como livros, filmes, vídeos, jornais e relatos de memória. Eles também podem perceber que os historiadores utilizam essas fontes para construir narrativas históricas que visam à compreensão de eventos passados e sua relevância para a compreensão da realidade atual. A linguagem audiovisual torna-se, assim, um recurso valioso para a construção do conhecimento histórico.

4.1 A construção do conhecimento histórico por meio do vídeo-processo

Ao notar o impacto cada vez mais significativo da cultura digital no ambiente escolar, surgiu a motivação para explorar essa nova realidade em prol do aprimoramento do ensino. Afinal, é cada vez mais comum ouvirmos os alunos mencionarem que encontraram informações relevantes em canais do *YouTube* ou em outras plataformas online. Diante desse cenário, como educadores, temos a oportunidade de explorar esse vasto universo digital e incorporá-lo em nossas práticas pedagógicas.

Ao observar o interesse dos alunos por vídeos disponíveis em plataformas digitais, notamos a carência de produções desse tipo voltadas à História do Maranhão, especialmente em relação ao seu patrimônio histórico. Essa lacuna reforça a necessidade de implementar práticas educacionais que valorizem a história local e despertem o interesse dos estudantes para a história do seu cotidiano.

Diante dessa constatação, o objetivo central passou a ser a busca por um produto educacional que atendesse às demandas da sala de aula, promovendo pesquisa, autonomia e participação dos estudantes e, ao mesmo tempo, contribuísse para o desenvolvimento profissional do professor. Nesse contexto, a proposta visava criar um ambiente que utilizasse a linguagem audiovisual como instrumento pedagógico para despertar a pesquisa, criação e

divulgação do conhecimento histórico. Essa iniciativa buscava, acima de tudo, estimular a aprendizagem e a consciência histórica dos estudantes, fortalecendo sua identidade e senso de pertencimento à região.

No vasto universo das tecnologias digitais, existem diversos recursos que, conectados às áreas educacionais, podem oferecer a construção do conhecimento através da comunicação e da linguagem. Utilizamos o vídeo-processo, uma metodologia que nos permitiu fazer uso de diversos aparelhos digitais, como celulares, câmeras, computadores e softwares de edição, em um processo interdisciplinar, objetivando desenvolver habilidades e conhecimentos históricos nos alunos, por meio do suporte tecnológico.

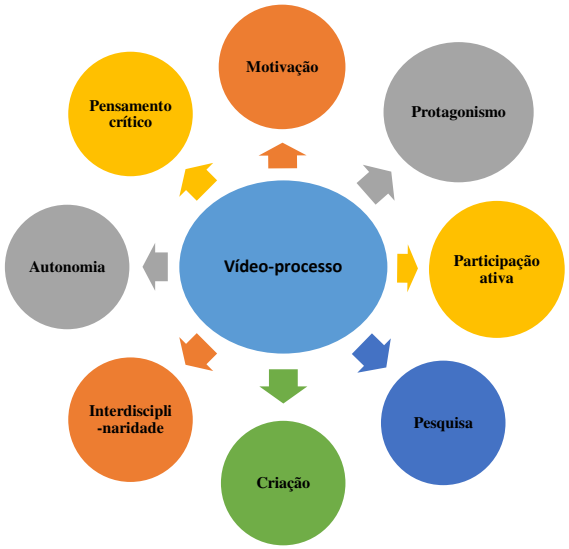
Em 1996, o espanhol Joan Ferrés Prats denominou "vídeo-processo" a técnica de produção audiovisual em que os alunos se tornam protagonistas ao participar de todas as etapas do processo de produção (planejamento, pesquisa e elaboração do roteiro, produção, edição e divulgação). Nessa perspectiva, através da interação dos sujeitos e do conhecimento cientificamente elaborado, por meio do mundo digital, abre-se um espaço de experiências entre a realidade e os contextos históricos. Esse espaço criado é capaz de sedimentar, através da experiência vivenciada, os conteúdos instigados em sala de aula.

Prats (1996), destaca a relevância do vídeo-processo como uma abordagem criativa no uso educacional do vídeo. O autor enfatiza que essa técnica precisa ser constantemente reinventada, adaptando-se às transformações sociais e tecnológicas. Segundo ele, o vídeo-processo possibilita a participação dos alunos no processo de aprendizagem. Em vez de serem meros receptores passivos de informações, os estudantes têm a oportunidade de contribuir de forma ativa na construção do conhecimento, utilizando o vídeo-processo como um dispositivo de expressão e reflexão crítica.

Moran (2000, p. 40), utiliza o termo "vídeo como produção" para denominar este método que aproxima o audiovisual e a educação. Para o autor, o vídeo como produção estimula a criatividade e o protagonismo dos alunos. Os estudantes se tornam mais engajados e motivados, desenvolvendo habilidades valiosas, como pensamento crítico, comunicação, colaboração e resolução de problemas. Essa abordagem oferece um ambiente propício para que os alunos se envolvam de forma participativa na construção de conhecimentos, explorando diferentes perspectivas, debatendo ideias e desenvolvendo suas capacidades de análise e argumentação.

Na Figura 1, é possível observar as habilidades que podem ser desenvolvidas e trabalhadas na concepção de aprendizagem segundo Morán (2000, p.30).

Figura 1 – Mapa Conceitual das Habilidades desenvolvidas por meio do vídeo-processo



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Morán.

Ao adotar o vídeo-processo como dispositivo pedagógico, os estudantes têm a oportunidade de explorar diferentes aspectos do conhecimento histórico, contribuindo para a atualização dos conceitos e uma compreensão mais profunda dos eventos do passado. Eles podem se envolver ativamente na pesquisa, elaboração de roteiros, produção e edição de vídeos, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais envolvente e participativa.

A criação de vídeos utilizando a metodologia do vídeo-processo estabelece uma conexão significativa entre a vida cotidiana atual e o passado histórico, permitindo aos alunos compreenderem em sala de aula como as fontes históricas são produzidas e levantarem questionamentos sobre elas. Essa abordagem vai além da concepção de que o passado é um fato inquestionável. O objetivo é motivar e envolver os alunos na compreensão dos aspectos do ofício do historiador a partir do contexto escolar, fazendo uso da pesquisa, da problematização e da interpretação de documentos para fundamentar o ensino de história e promover a aprendizagem sob uma perspectiva científica.

Nesse contexto, como destacado por Bittencourt (2005), o objetivo não é transformar os alunos em “pequenos historiadores”, uma vez que estão adquirindo conhecimentos básicos da disciplina. Em vez disso, busca-se proporcionar uma compreensão aprimorada de conceitos históricos, estimulando os alunos a refletirem sobre as relações temporais presentes em diversos contextos.

Essa imersão audiovisual pode despertar o interesse dos alunos e promover uma

compreensão mais detalhada dos contextos históricos, dos atores envolvidos e das transformações sociais, políticas e culturais ocorridas ao longo do tempo. Os vídeos também podem oferecer perspectivas diferentes e múltiplas interpretações sobre os eventos históricos, incentivando o pensamento crítico e a reflexão.

Na busca por combinar a linguagem audiovisual com a metodologia do vídeo-processo, visando enriquecer a construção do conhecimento histórico, optou-se por utilizar essa abordagem educacional dentro de um projeto denominado "Conhecendo a História do Maranhão através do seu Patrimônio". Esta proposta pedagógica utilizou conceitos teóricos e práticos da linguagem audiovisual como recurso para o ensino e a aprendizagem, bem como a educação patrimonial como estratégia para a aprendizagem da história local.

Como culminância do projeto pedagógico, os alunos se envolveram ativamente na concepção e produção de um vídeo educativo, utilizando a metodologia do vídeo-processo. Este vídeo, focado na História do Maranhão, especialmente no que concerne ao seu patrimônio ganhou relevância diante da notável escassez de produções audiovisuais que explorem de maneira pedagógica este tema.

Assim, o produto educacional elaborado com base neste projeto pode contribuir para o desenvolvimento educacional, incentivando o uso responsável e crítico das tecnologias. Isso é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e preparados para lidar com as transformações da sociedade contemporânea. Ressalta-se que a realização deste projeto pode ser uma oportunidade também para a valorização do patrimônio cultural maranhense, fortalecendo a identidade e a memória histórica local.

Dessa forma, a iniciativa não apenas cumpriu o propósito inicial de criar um vídeo educativo, mas ampliou as perspectivas dos alunos sobre a história de sua região, bem como contribuiu para o enriquecimento do repertório audiovisual disponível para fins educacionais. Além disso, ao utilizarem as ferramentas do vídeo-processo, os estudantes foram incentivados a explorar a interconexão entre as disciplinas, integrando aspectos teóricos da linguagem audiovisual com a riqueza do conhecimento histórico local.

4.2 Educação patrimonial como estratégia para uma aprendizagem histórica

As experiências de estudar o passado como algo isolado têm ocasionado um ensino de História nas escolas de forma desconectada da prática, o que contribui para promover a falta de orientação temporal nos indivíduos. Afinal, qual seria a utilidade do conhecimento histórico sem que este faça parte da vida prática dos estudantes? Deste modo, Rüsen (2001), destaca que

o conhecimento histórico surge como uma resposta a uma carência específica de orientação no tempo, dando sentido às experiências das pessoas ao estabelecer um diálogo entre o passado, o presente e as expectativas de futuro.

Com base nas contribuições de Françoise Choay (2001), podemos observar que o tema do patrimônio histórico e cultural tem ganhado cada vez mais destaque nas pesquisas realizadas por diferentes profissionais, como docentes, historiadores e pesquisadores de diversas áreas. Isso reflete o reconhecimento da importância do patrimônio como um recurso educacional e cultural significativo.

O diálogo entre os campos do Ensino de História, História Local e Educação Patrimonial oferece oportunidades promissoras para dinamizar as aulas de história e enriquecer as práticas pedagógicas. Ao integrar a Educação Patrimonial no ensino de história, os educadores podem promover uma abordagem mais contextualizada e próxima da realidade dos alunos.

Desde que ingressei como aluno no Centro Integrado do Rio Anil (CINTRA)[36], escola que já chegou a ter mais de 5 mil alunos, sendo considerada por muito tempo uma das maiores escolas da América Latina e objeto de pesquisa deste trabalho, sempre me chamou a atenção a história deste patrimônio e o seu conjunto arquitetônico. Pois esta escola, outrora, era importante fábrica de tecidos do século XIX, que foi adaptada como espaço escolar em 1994. É interessante observar como a História e a arquitetura de uma escola podem ser elementos importantes na construção da identidade e da memória coletiva da comunidade escolar.

No caso do CINTRA, a dimensão das portas e janelas e outras características arquitetônicas são reconhecidas como parte da identidade visual da instituição tendo impacto emocional naqueles que, assim como eu, frequentam ou frequentaram a escola. Bem como as lendas e histórias contadas pelos funcionários mais antigos que passaram a fazer parte da memória coletiva da comunidade escolar, contribuindo para a formação da identidade cultural da comunidade.

Hoje leciono a disciplina de História na referida escola e passei a refletir, a partir do pensamento de Pierre Nora (1993), sobre a sensação de aceleração do tempo em face às rupturas com o passado, que podem levar a sensação de perda de referências e desvalorização da memória coletiva. Pensar nas contribuições que a História pode oferecer para as conexões temporais e valorização do patrimônio de bens culturais, a exemplo da escola onde estudei e

[36] Centro Integrado do Rio Anil (CINTRA) funcionou por 26 anos como uma escola estadual, localizada no bairro do Anil, em São Luís, onde funcionou a Fábrica têxtil Rio Anil no fim do século XIX e início do XX, atualmente IEMA- Rio Anil.

hoje leciono, pode ser uma resposta às ameaças de esquecimento, representando maneiras de formar uma consciência histórica através de experiências temporais.

Ao aprender sobre a história da escola e sua importância para a comunidade, os alunos podem desenvolver um senso de conexão com esse lugar e se sentirem motivados a protegê-lo e preservá-lo para as gerações futuras. Além disso, ao incorporar experiências temporais através do patrimônio, pode-se possibilitar aos estudantes uma compreensão mais completa do valor e do significado do patrimônio cultural, criando uma consciência histórica mais profunda e duradoura.

Consideramos, então, profícua a utilização do patrimônio histórico sociocultural do agora IEMA-Rio Anil[37], na medida em que este se constitui, quando compreendido, em forte símbolo referencial para a comunidade do seu entorno. Ao ser reconhecido como patrimônio, o IEMA-Rio Anil torna-se um importante elo entre passado e presente produzindo um sentimento de pertencimento no tempo presente. Desta maneira, parece-me pertinente o resgate deste patrimônio como estratégia para fomentar a construção da consciência histórica dos estudantes e da valorização da história local, apresentando-o como elemento de análise que permite problematizar a relação da comunidade com os seus bens culturais.

Nesse aspecto, a História pode contribuir dando significados para o processo de interiorização das diversas formas de organizar e dar sentido às experiências individuais e coletiva dos estudantes. Perspectiva reconhecida por Diana Briceño (2007) ao afirmar que o conceito de identidade está ligado a um território e a um passado coletivo. A autora destaca que os vínculos com a região pela assimilação das tradições, das crenças e dos costumes, entre outros elementos, são importantes para aproximação dos alunos com suas raízes e com o passado da sua comunidade e que o uso do patrimônio para analisá-los, trará uma melhor percepção sobre a nossa relação com o tempo e com os que nos cercam.

É possível dizer que a sociedade moderna se distingue pela velocidade da informação e ao mesmo tempo pelo esquecimento. As constantes inovações nos diversos campos do conhecimento e os avanços tecnológicos trouxeram infinitas possibilidades de comunicação de forma simultânea, que têm ocasionado, principalmente entre novas gerações, a sensação de que o mundo que habitamos é dotado de uma temporalidade constituída por um tempo que parece contínuo. Deste modo, refletir a partir deste ponto de vista nos instiga a

[37] Em 2019, durante alteração na estrutura administrativa estadual, a Fundação Nice Lobão, responsável pela administração da instituição escolar é extinta e o CINTRA é convertido em unidade plena do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). A ação ocorre por meio da medida provisória nº 291 em seu artigo 23 (Martins e Mateus 2020, p 73).

analisar se na cultura digital, há espaço para reflexões que levem em conta a memória e a identidade social dos indivíduos em um mundo que valoriza as experiências do tempo presente.

Na cultura digital, essa sensação de temporalidade contínua pode ser ainda mais acentuada, já que a internet e as redes sociais permitem uma conexão constante com o presente e com o que está acontecendo em tempo real, o que François Hartog (2015) considera como um espaço de crise do tempo, em que é possível enxergar uma valorização excessiva das experiências do tempo presente em detrimento da História e da memória coletiva, o que pode levar a uma desvalorização da história e da identidade social.

Esse cenário é visto com recorrência no IEMA Rio-Anil, pois muitos jovens estudantes e, até mesmo, pessoas da comunidade não reconhecem a escola como patrimônio histórico-cultural. Segundo o historiador francês Jacques Le Goff (2003), a memória acaba por estabelecer um vínculo entre as gerações humanas e o tempo histórico que as acompanha. Quando esse vínculo é rompido os indivíduos passam a não enxergar os espaços simbólicos e a si mesmos como sujeitos da história.

Hartog (2015) chama essa forma de ver o tempo de "presentismo", porque há a ideia de que o futuro se tornou algo que não conseguimos enxergar mais, em uma concepção temporal em que o passado não corresponde mais às nossas expectativas. Como se permanecêssemos interessados apenas no agora, sem nenhuma projeção do que está por vir. "O presente tornou-se um imperativo, como o futuro havia sido até esse momento. Aspirado à autossuficiência, não há nada além nem aquém de si mesmo, o futuro e o passado se apagam". (Hartog, 2015, p. 03).

Podemos considerar a partir do pensamento de Hartog (2015), o patrimônio como "um recurso para tempos de crise", uma vez que pode ser utilizado para reforçar a identidade e a coesão social em períodos de incerteza e mudança. A preservação do patrimônio pode servir como uma referência para a comunidade, lembrando-a de suas raízes e tradições, e contribuindo para a construção de um sentido de pertencimento e continuidade histórica. Nesse sentido, a preservação do patrimônio pode ser vista como uma forma de resistência e de afirmação da importância da memória e da história em tempos de transformação.

Diante disso, a Educação Patrimonial pode desempenhar um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, tornando-se um impulsionador para que a comunidade se aproprie de seus bens culturais. Ao utilizar o patrimônio como ponto de referência, os estudantes podem se engajar de maneira mais significativa com os bens culturais de sua região, desenvolvendo uma conexão emocional com esses elementos culturais. Esse envolvimento promove a valorização e a preservação do patrimônio, à medida que os alunos se sentem

responsáveis por proteger e transmitir esses bens às futuras gerações.

Isabel Barca (2007) ressalta que os sentimentos de pertencimento e de identidade social, sejam eles locais, regionais, nacionais ou de outras naturezas, são formados de maneira natural ao longo das diversas experiências cotidianas. Contribuem para esse processo fatores como o ambiente familiar e cultural, os meios de comunicação, bem como a escola. Contudo, é na escola que a identidade social é ampliada e redirecionada através da apropriação que cada indivíduo faz da aprendizagem sistemática da História. É no contexto educacional que se aprofunda a compreensão e a (re)orientação da identidade social dos estudantes, proporcionando-lhes uma perspectiva mais abrangente sobre si mesmos e o mundo ao seu redor.

Ao explorar o patrimônio local, os alunos são convidados a mergulhar na história e na cultura de sua região. Isso envolve o estudo e a valorização de diversos elementos, como locais históricos, monumentos, tradições, costumes e manifestações artísticas (culturas materiais e imateriais). Essa abordagem permite que os estudantes estabeleçam uma conexão pessoal com o passado, desenvolvendo um senso de pertencimento e identidade com a sua comunidade. Eles podem explorar monumentos históricos, visitar museus, participar de eventos culturais e realizar pesquisas em arquivos e bibliotecas locais. Essas experiências práticas ampliam a compreensão dos alunos sobre a História e a cultura do seu entorno, permitindo que eles visualizem o impacto desses elementos no presente.

4.3 Um olhar prático sobre a metodologia do vídeo-processo no projeto "Conhecendo a História do Maranhão através do seu Patrimônio"

Neste capítulo, é apresentado o projeto que foi concebido para testar a eficácia da metodologia do vídeo-processo. "Conhecendo a História do Maranhão Através do seu Patrimônio" surgiu da motivação de aproveitar a linguagem audiovisual, que desempenha um papel significativo nos dias de hoje, para aprimorar o ensino, especialmente no que se refere à História local. O principal objetivo do projeto é demonstrar aos estudantes que a história está intrinsecamente ligada a eles, que é algo próximo e relevante para suas vidas.

A história pode estar nas paredes de uma escola, na memória dos indivíduos que fazem parte da comunidade e até mesmo nas tradições e patrimônios locais que cercam o ambiente cotidiano. Esse projeto tem como meta desvendar essas conexões, enriquecendo o aprendizado histórico ao torná-lo mais palpável e pessoal para os estudantes.

O trabalho foi conduzido no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), uma autarquia estadual vinculada à Secretaria de Estado da Educação,

que oferece ensino médio, técnico e profissional. A ação ocorreu especificamente na unidade IEMA Rio-Anil, que conta com um corpo discente de aproximadamente 1200 alunos e está localizada no Bairro do Anil, em São Luís, Maranhão.

A execução do projeto ocorreu por meio de uma Eletiva[38], nas quais os estudantes foram distribuídos em 7 grupos compostos por 5 alunos cada. Utilizaram-se as salas de aula disponíveis no IEMA como cenário para as atividades realizadas. O planejamento do projeto abrangeu um roteiro de trabalho dividido em 6 etapas, distribuídas ao longo de 2 meses. No entanto, devido à greve dos professores e à paralisação dos rodoviários, foi necessário realizar ajustes no calendário do projeto.

A partir deste ponto, vamos analisar as diversas etapas do projeto para obter uma compreensão completa do seu processo de desenvolvimento.

Quadro 1 – Etapas do projeto

ETAPA	OBJETIVO	ATIVIDADES REALIZADAS
1	Introdução a linguagem audiovisual	Apresentação de conceitos básicos da linguagem audiovisual e da metodologia do Vídeo-processo.
2	Introdução a Educação Patrimonial	Abordagem dos princípios da Educação Patrimonial e sua relevância.
3	Patrimônio histórico-cultural do IEMA	Investigação e apresentação do patrimônio histórico-cultural específico do IEMA Rio-Anil.
4	Orientação da pré-produção dos vídeos	Desenvolvimento de pesquisa e definição clara dos objetivos do vídeo. Elaboração detalhada de roteiros para orientar a produção.
5	Produção dos vídeos	Gravação dos vídeos, utilizando as dependências da escola como cenário e sua divulgação.
6	Divulgação dos vídeos	Criação de um canal no YouTube para tornar públicas as produções do projeto. Estratégias de promoção online e offline, como eventos de exibição e discussões em sala de aula, para amplificar o alcance e engajamento da comunidade escolar

Fonte: Elaborada pelo autor

A primeira etapa do projeto teve como objetivo apresentar uma breve introdução da linguagem audiovisual como um recurso valioso para o ensino e aprendizagem e a técnica do vídeo-processo como uma metodologia para aprendizagem histórica. Enfatizamos o

[38] A eletiva é componente da organização curricular do IEMA em consonância com a BNCC, compondo a parte diversificada do currículo Disciplinas temáticas, oferecidas semestralmente e planejadas a partir das demandas determinadas pelos indicadores da escola, articuladas às temáticas de interesse levantadas pelos estudantes. São propostas pelos professores e/ou estudantes, visando diversificar, aprofundar e enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nos componentes curriculares, obrigatoriamente articulando Base Técnica e Base Nacional Comum Curricular, com o objetivo de ampliar o repertório de conhecimentos (MARANHÃO, 2023, p. 26).

significativo potencial educacional dessa abordagem, o qual ainda está por ser plenamente explorado.

Deixamos claro aos estudantes que nosso foco principal era familiarizá-los com a metodologia proposta, visando introduzi-los no universo do audiovisual e incentivar seu envolvimento nesta forma de linguagem e comunicação. Esta etapa teve duração de duas aulas de 50 minutos e utilizamos três leituras e um vídeo como base para a fundamentação teórica. As leituras e vídeo selecionados foram os seguintes: Morán[39] (1995), Rubio e Paixão[40] (2015), Férres (2008)[41]

Nossa expectativa ao utilizar este conteúdo foi enriquecer o processo de aprendizagem dos estudantes, fornecendo uma base teórica sólida sobre as tecnologias envolvidas nas produções audiovisuais, bem como conceitos fundamentais relacionados à metodologia do vídeo-processo. Acreditamos que ao explorar esses materiais, os alunos puderam compreender melhor os fundamentos e a importância dessa abordagem, além de adquirirem conhecimentos que os capacitassem a criar e produzir seus próprios conteúdos audiovisuais.

Imagem 1 – Aula expositiva sobre o potencial educativo da linguagem audiovisual

Fonte: Elaborada pelo autor

Na segunda etapa, nosso foco foi apresentar uma breve introdução à Educação Patrimonial como uma "abordagem pedagógica que valoriza o patrimônio cultural e histórico

[39] MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, n. 2, p. 27-35, 1995. Novas metodologias para aprendizagem com tecnologias móveis - José Manuel Morán. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KoBz7vs_QLc. Acesso em 22 mar 2023.

[40] RUBIO, Juan Carlos Colomer; PAIXÃO, Yan Navarro da Fonseca. A produção de documentários como recurso didático para o ensino de geografia e história: metodologia e proposta de trabalho. **Giramundo**, v. 2, n. 3, p. 31-38, 2015.

[41] FÉRRES, Joan. **Revista Contraponto**. V,8, n 2, pag. 309-315, Itajaí. mai/ago 2008. (Entrevista cedida a profa. Laura Seligman). Disponível em: http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/955/811. Acesso em 29 mar 2023.

de uma comunidade ou região" (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 6). Nosso objetivo foi conscientizar os alunos sobre a importância de preservar e conhecer o legado deixado pelas gerações passadas, promovendo a formação de uma consciência histórica.

Iniciamos as atividades com uma palestra sobre a Educação Patrimonial, realizada pela representante do IPHAN, Samara Moreira[42]. Nela, foi enfatizado o valor educacional dessa abordagem, que busca despertar um senso de identidade, pertencimento e respeito pela história e cultura de seu entorno. A Educação Patrimonial engloba diferentes áreas do conhecimento e estimula uma visão interdisciplinar do patrimônio, abrangendo monumentos, tradições, manifestações culturais e aspectos imateriais. Esta etapa teve duração de duas aulas de 50 minutos. Utilizamos um texto e um vídeo como base para a fundamentação teórica. A leitura e o vídeo selecionados foram os seguintes: IPHAN (2010)[43] e DELPHIM (2023)[44].

Ao final desta etapa, espera-se que o aluno tenha adquirido uma compreensão sólida sobre os fundamentos do patrimônio e a relevância da Educação Patrimonial como abordagem pedagógica. É esperado também que os estudantes tenham desenvolvido uma consciência sobre a importância do patrimônio cultural e histórico em sua comunidade ou região. Além disso, com base nas leituras e no vídeo utilizados como referência, espera-se que os alunos estejam aptos a aplicar conceitos e práticas da Educação Patrimonial em atividades práticas, como visitas a locais de interesse patrimonial, projetos educativos ou discussões em sala de aula.

Imagem 2 – Palestra sobre a Educação Patrimonial

Fonte: Próprio autor (2023)

Na terceira etapa, o objetivo foi direcionado ao patrimônio histórico-cultural do IEMA Rio-Anil, com o objetivo de permitir que os alunos compreendessem o valor histórico e cultural da

[42] Samara Regina Aguiar Moreira, arquiteta e urbanista formada pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

[43] Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Educação Patrimonial. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf. Acesso em: 05 de abr de 2023.

[44] Patrimônio Natural - Carlos Fernando Delphim. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YmBB4FDx31I. Acesso em 05 de abr de 2023.

escola em que estudam. Por meio de textos e imagens selecionadas, os estudantes tiveram a oportunidade de explorar as diversas transformações que o patrimônio passou ao longo do tempo e entender sua relevância para a formação do bairro do Anil, onde a maioria dos alunos reside.

Durante esta etapa, o intuito foi mergulhar na História da instituição educacional, destacando seu papel como patrimônio histórico e cultural local. Ao explorar os registros históricos e relatos sobre a História deste patrimônio, os alunos foram levados a compreender como o patrimônio reflete as mudanças sociais e culturais ao longo das décadas. Isso pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência histórica, ao fazer com que eles se conectem com a história de sua própria comunidade. Essa conexão entre os estudantes e o patrimônio do IEMA Rio-Anil pode permitir o desencadeamento de um senso de pertencimento, fortalecendo a identidade e o vínculo emocional com o ambiente escolar.

Nesse processo foi incentivado a pesquisa sobre a fábrica do Rio Anil. Para isso, a turma de 35 alunos foi dividida em 7 grupos, de 5 alunos cada, os quais se dedicaram às atividades propostas. As equipes empenharam-se em realizar pesquisas na biblioteca da escola, buscando fontes documentais relevantes. Além disso, os alunos conduziram entrevistas com os funcionários mais antigos da fábrica e os moradores da comunidade, a fim de obterem informações valiosas. As entrevistas foram realizadas em diferentes cenários, abrangendo as dependências da escola, bem como as residências dos moradores da comunidade do Anil. Adicionalmente, empenharam-se em realizar uma pesquisa abrangente de fontes e bibliografias disponíveis na internet para enriquecer ainda mais suas referências. Essa iniciativa fortaleceu o embasamento do projeto e também proporcionou o entendimento mais profundo do contexto local.

Esta etapa teve duração de duas aulas, de 50 minutos cada, e utilizamos como base para a fundamentação teórica e prática os seguintes materiais: Camêlo e Pereira (2019), Martins e Sampaio (2020), Feitosa (2016), Pedroza (2023). Espera-se que os alunos tenham compreendido o valor histórico e cultural do IEMA Rio-Anil, sua instituição educacional, por meio da exploração dos textos e das imagens selecionadas, no desenvolvimento desta etapa. Além disso, espera-se que tenham adquirido uma consciência mais abrangente sobre as diversas transformações que o patrimônio do Rio-Anil passou ao longo do tempo, compreendendo seu papel na formação do bairro do Anil.

Imagem 3 – Algumas fontes documentais pesquisadas

Fonte: Elaborada pelo autor

Buscamos, com esta etapa, incentivar a pesquisa sobre a fábrica do Rio Anil, estimular a exploração de diferentes metodologias de coleta de dados e desenvolver habilidades de investigação e análise crítica de fontes. Além disso, a divisão em grupos possibilitou a prática de trabalho em equipe, fomentando a colaboração e a troca de conhecimentos entre os colegas.

A quarta etapa, foi desenvolvida a partir das pesquisas realizadas. Com uma concepção clara do objetivo do vídeo, avançamos para uma nova fase do trabalho: a orientação da pré-produção dos vídeos a serem gravados pelas equipes dos estudantes. Essa etapa se iniciou com a elaboração minuciosa de um roteiro, que funcionou como um guia durante todo o processo de produção do vídeo. Foi fundamental detalhar ao máximo as ações para garantir a qualidade e coerência da gravação.

Durante o encontro de orientação, foram abordados os seguintes tópicos da pauta:

- Duração do vídeo: Os estudantes discutiram a extensão ideal para cada vídeo, levando em consideração a clareza da mensagem e o interesse do público-alvo. Foram estabelecidos limites para garantir a concisão e a objetividade;

- Mensagem a ser transmitida no vídeo: As equipes compartilharam suas ideias sobre a mensagem que desejavam transmitir por meio dos vídeos. Foram orientados a definir claramente o tema central e os principais conceitos a serem abordados;

- Tipo de vídeo: Os estudantes debateram os diferentes formatos de vídeos que poderiam utilizar para melhor expressar suas mensagens. Opções como documentário, ficção, entrevista, animação, entre outras, foram consideradas de acordo com o conteúdo e a abordagem desejada;

- Equipamentos a serem utilizados: Foi realizada uma avaliação dos recursos

disponíveis para a produção dos vídeos. Os estudantes discutiram quais equipamentos, como câmeras, microfones, tripés e iluminação, estariam à disposição para garantir a qualidade técnica das gravações.

Para Fernando Biscalchin (2012), o processo de elaboração de um roteiro transcende a mera formalidade da escrita, adentrando o domínio imagético das ideias e ações que se instauram na mente dos estudantes. Antes mesmo de ser fixado em palavras, o roteiro encontra-se no reino das representações mentais, onde as cenas são delineadas e os diálogos ecoam de maneira abstrata.

A roteirização, de acordo com Biscalchin, é um processo dinâmico de buscar uma ordem visual e sonora, que será meticulosamente disposta, para contar uma história, por meio do vídeo. Essa busca pela organização eficiente de elementos visuais e auditivos evidencia a importância do roteiro como a espinha dorsal da produção audiovisual. Ele não apenas direciona a narrativa, mas também serve como a fundação sobre a qual todo o projeto é construído.

Nesse contexto, o roteiro emerge como peça-chave na pré-produção, desdobrando-se em partes fundamentais. Delineando de maneira precisa cada cena e narrativa a ser explorada, o roteiro constitui uma ferramenta estruturada para assegurar a qualidade e a coerência da gravação. Além disso, ele não apenas orienta os estudantes, mas também serve como guia essencial para a equipe de produção, proporcionando um meio eficaz de traduzir os objetivos educacionais em uma experiência audiovisual coesa e relevante.

Exemplo do roteiro utilizado no projeto “Conhecendo a História do Maranhão través do seu patrimônio”

VÍDEO 1: **TÍTULO: TRAMAS DO TEMPO: O CONTEXTO HISTÓRICO DA FÁBRICA DO RIO ANIL NO SÉCULO XIX**	Duração: 3 a 5 minutos
CENA 1 - **Revolução Industrial:** (Imagens de máquinas a vapor e indústrias em crescimento) Narrador(a): A Revolução Industrial, que florescia na Europa, trouxe consigo avanços tecnológicos, como a máquina a vapor, e o desenvolvimento das indústrias têxteis. Essas mudanças revolucionaram a forma como a sociedade produzia e se organizava. CENA 2 - **A Fundação da Fábrica do Rio Anil:** (Imagem ilustrativa de mapas da época mostrando a localização da fábrica) Narrador(a): Era o século XIX, período marcado por profundas transformações sociais, tecnológicas e econômicas. Naquele contexto, a fábrica de fiação do Rio Anil surgiu como um projeto inovador e ambicioso. CENA 3 - **Expansão do Império Brasileiro:** (Fotos de antigos portos e ferrovias no Brasil)	

Narrador(a): No Brasil, o século XIX também foi marcado por grandes mudanças. Com a independência e a consolidação do Império, o país buscava se modernizar, expandir seus negócios e se inserir no cenário mundial. CENA 5 - **A Fábrica do Rio Anil: Progresso e Desafios:** (Imagens de trabalhadores da fábrica) Narrador(a): A construção da fábrica do Rio Anil representou um marco para a industrialização do Maranhão, sendo responsável pela formação do bairro do Anil. No entanto, sua implantação não foi isenta de desafios, como a falta de mão de obra especializada e a busca por matéria-prima.	
VÍDEO 2: **ENTRE TEARES E LAR: A RELAÇÃO DA FÁBRICA COM O BAIRRO DO ANIL**	Duração: 3 a 5 minutos
CENA 1: **A Chegada da Fábrica e o Fluxo de Operários:** (Fotos antigas mostrando a fábrica em operação e operários em deslocamento) Narrador(a): Com o início das atividades da Fábrica Rio Anil, muitos operários vindos de diferentes regiões passaram a se deslocar diariamente em busca de trabalho. Esse fluxo constante de trabalhadores em busca de sustento impulsionou o crescimento da área em torno da fábrica. CENA 2 - **Doação de Terreno e a Construção de Habitações:** (Imagens ilustrativas mostrando doação de terrenos e construção de casas) Narrador(a): Em resposta às necessidades dos operários, os proprietários da fábrica decidiram doar parte do terreno para a construção de habitações. Isso permitiu que muitos trabalhadores tivessem um lugar para chamar de lar, estreitando ainda mais os laços entre a fábrica e a comunidade ao redor. CENA 3 - **O Surgimento do Bairro do Anil:** (Fotos antigas mostrando as primeiras casas construídas e a formação do bairro) Narrador(a): Com o passar do tempo, o bairro começou a se configurar, inicialmente com as habitações próximas à fábrica. O bairro do Anil começava a ganhar forma e a abrigar uma comunidade trabalhadora unida pelo propósito comum de prosperar junto à fábrica que impulsionava a economia local. CENA 4 - **Invasões e o Crescimento do Bairro:** (Imagens representativas de ocupações irregulares e crescimento do bairro) Narrador(a): Ao longo dos anos, o bairro do Anil foi crescendo e recebendo novos moradores. Invasões irregulares e a busca por melhores condições de vida levaram ao surgimento dos bairros vizinhos de Pão de Açúcar, Piquizeiro, Aurora e Cruzeiro do Anil. Essa expansão territorial reflete a importância e o papel central da fábrica na formação da comunidade local.	
VÍDEO 3: **RESGATE DA HISTÓRIA: REVITALIZAÇÃO DA FÁBRICA RIO ANIL E SUA TRANSFORMAÇÃO EM INSTITUIÇÃO ESCOLAR**	Duração: 3 a 5 minutos
CENA 1 - **A Decadência do Parque Industrial Têxtil:** (Imagens antigas mostrando a fábrica em operação, seguidas de cenas atuais da fábrica abandonada) Narrador(a): Com o passar dos anos e a falta de investimentos no setor têxtil do Maranhão, o parque industrial enfrentou um período de estagnação. A Fábrica Rio Anil, outrora próspera, também foi afetada, fechando gradativamente suas portas. As tecnologias de produção se estagnaram, e a falta de incentivos culminou na decadência desse importante polo industrial. CENA 2 - **A Revitalização Patrimonial:** (Fotos mostrando a restauração e revitalização da antiga fábrica)	

Narrador(a): Em meio ao cenário de abandono, surgiu uma nova perspectiva para a Fábrica Rio Anil. Com o intuito de preservar sua história e resgatar seu valor cultural, foi realizado o processo de revitalização predial da antiga fábrica. Cuidadosamente, suas estruturas foram restauradas, preservando parte do legado industrial que marcou a região. CENA 3 - **A Transformação em Instituição Escolar:** (Imagens da atual instituição escolar instalada na antiga fábrica) Narrador(a): Em 1994, um novo capítulo começou a ser escrito na história da Fábrica Rio Anil. O espaço, outrora berço da produção têxtil, foi transformado em uma instituição escolar chamada de Centro Integrado do Rio Anil (CINTRA). Com um propósito singular, a instituição visava incluir 4.500 crianças em uma rotina escolar de atendimento integral, proporcionando uma educação de qualidade e uma experiência enriquecedora para os estudantes. CENA 4 - **A Educação como Semente do Futuro:** (Imagens mostrando a rotina escolar, alunos em sala de aula e atividades educativas) Narrador(a): Através dessa iniciativa de reutilização e transformação, o local que antes conheceu o barulho das máquinas têxteis passou a ecoar com a alegria e o aprendizado das crianças. A instituição escolar, com um olhar voltado para o futuro, plantou a semente do conhecimento em milhares de jovens estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.	
Vídeo 4: **O CINTRA SE TORNA UP RIO ANIL - UMA NOVA ERA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**	Duração: 3 a 5 minutos
CENA 1 - **O CINTRA: História e Legado:** (Fotos mostrando a trajetória do CINTRA desde sua fundação) Narrador(a): O CINTRA foi uma instituição de ensino que desbravou caminhos na educação profissional e tecnológica do Maranhão. Por 25 anos, ofereceu oportunidades de aprendizado e capacitação, contribuindo para o desenvolvimento de seus alunos e da comunidade da grande Anil. CENA 2: **A Conversão em UP Rio Anil:** (Imagens atuais da UP Rio Anil e a mudança de identidade institucional) Narrador(a): Em 2019, o CINTRA viu-se diante de uma nova etapa. A Fundação Nice Lobão foi extinta, e o CINTRA passou por uma conversão, tornando-se a Unidade Plena do IEMA (Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão) sob a designação UP Rio Anil. Essa mudança significativa abriu portas para uma educação voltada para as novas diretrizes educacionais voltadas para educação profissional. CENA 4 - **Uma Escola em Crescimento:** (Imagens da infraestrutura da UP Rio Anil e alunos nas dependências escolares) Narrador(a): Hoje, a UP Rio Anil é uma instituição que conta com mais de 1200 alunos matriculados, ela atende às comunidades da grande Anil, proporcionando oportunidades de aprendizado e crescimento pessoal para seus estudantes.	
Vídeo 5: **A Importância do Patrimônio Histórico da UP Rio Anil**	Duração: 3 a 5 minutos
CENA 1: A importância histórica da UP Rio Anil está na preservação cuidadosa da estrutura arquitetônica da antiga fábrica que a abrigou por tanto tempo. Suas paredes e corredores contam a história de uma era industrial passada, enquanto ecoam os sons e sonhos das novas gerações de alunos que agora frequentam esse espaço. CENA 2 - **A Construção da Identidade:** (Alunos interagindo em atividades educacionais na UP Rio Anil) Narrador(a): A UP Rio Anil vai além de suas paredes e corredores, tornando-se um	

símbolo de identidade para a comunidade que a acolhe. A história da antiga fábrica agora se funde com a trajetória de cada aluno, professor e membro da equipe, criando uma identidade coletiva e compartilhada. CENA 3: **A preservação da Memória** (Imagens das novas gerações de alunos admirando a arquitetura da antiga fábrica) Narrador(a): Ao preservar a arquitetura da antiga fábrica, a UP Rio Anil valoriza sua história e legado, conectando as novas gerações com o passado e proporcionando um ambiente de aprendizado único e inspirador. Cada tijolo e detalhe arquitetônico tornam-se testemunhos de uma história que precisa ser lembrada. Ação que incentiva a conscientização sobre a importância da preservação do patrimônio histórico-cultural para as futuras gerações.	

No primeiro vídeo, intitulado "Tramas do Tempo: O Contexto Histórico da Fábrica do Rio Anil no Século XIX", orientamos os alunos a fazerem uma descrição detalhada de cada cena, com imagens de máquinas a vapor e indústrias em crescimento, destacando o papel da Revolução Industrial e a importância desse período na formação da fábrica.

O segundo vídeo, "Entre Teares e Lar: A Relação da Fábrica com o Bairro do Anil", os estudantes amplificaram a narrativa explorando a conexão entre a fábrica e a comunidade. A escolha do título sugere uma relação próxima e pessoal, enquanto as cenas, como a chegada da fábrica e a doação de terrenos, foram descritas para transmitir a ligação entre a fábrica e o bairro.

O terceiro vídeo, "Resgate da História: Revitalização da Fábrica Rio Anil e Sua Transformação em Instituição Escolar", é uma virada na narrativa. O título indica uma mudança de rumo na história. As cenas, desde a decadência do parque industrial têxtil até a revitalização patrimonial, foram descritas pelos estudantes e a transição para a transformação em instituição escolar é costurada de maneira a conectar o passado industrial ao presente educacional.

No quarto vídeo, "O CINTRA se torna UP Rio Anil - Uma Nova Era de Educação Profissional e Tecnológica", dá-se continuidade às transformações vividas pela instituição. O título sugere uma nova era. A descrição das cenas destaca o papel significativo do CINTRA na educação profissional e sua subsequente evolução para UP Rio Anil, proporcionando uma visão abrangente dessa mudança.

O quinto e último vídeo, "A Importância do Patrimônio Histórico da UP Rio Anil", encerra a série com uma reflexão sobre a formação de uma consciência histórica através da preservação do patrimônio. As cenas, centradas no valor patrimonial da escola e na sua preservação como elementos fundamentais para consolidar uma identidade coletiva na comunidade, são descritas com sensibilidade pelos estudantes, buscando transmitir a relevância da preservação do patrimônio histórico e seu papel na formação de uma consciência histórica.

Durante as orientações, os estudantes tiveram a oportunidade de esclarecer dúvidas

relacionadas ao conteúdo dos vídeos, aprimorando suas ideias e a compreensão dos temas abordados. Foi aberto um espaço para feedbacks construtivos, que estimularam a criatividade das equipes, auxiliando na definição das melhores estratégias para concretizar suas propostas. O encontro foi um momento essencial para alinhar expectativas. A troca de ideias e a colaboração mútua garantiram que os estudantes estivessem confiantes e preparados para iniciar a etapa de gravação, cientes do direcionamento a ser seguido e dos recursos disponíveis para a execução dos projetos audiovisuais.

Na etapa 5, a produção dos vídeos foi um momento essencial do projeto. As dependências da escola foram o cenário perfeito para a filmagem das produções audiovisuais. Ao explorar o ambiente escolar, os alunos puderam vivenciar diversas experiências, percebendo detalhes que muitas vezes passam despercebidos durante a rotina na escola. Além disso, a produção dos vídeos se mostrou como uma valiosa oportunidade para promover trocas de conhecimento entre os alunos. Ao compartilharem suas pesquisas e textos, os estudantes puderam colaborar uns com os outros, enriquecendo seus conhecimentos com informações relevantes e perspectivas variadas.

A escolha conjunta dos locais, dentro da instituição, para cada cena foi um processo estimulante. Os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre o significado de cada espaço e como ele se relacionava com o contexto histórico da antiga fábrica, agora UP Rio-Anil. Para a produção dos vídeos, os alunos utilizaram equipamentos acessíveis, como celulares e câmeras. Essa abordagem foi fundamental para fomentar a criatividade e a participação ativa de todos, independentemente de recursos tecnológicos sofisticados. O processo de produção foi marcado por momentos de descoberta e de aprendizado, nos quais os estudantes experimentaram diferentes ângulos, técnicas e recursos audiovisuais.

Imagem 4 – Produção dos vídeos

Fonte: Elaborada pelo autor

A etapa de divulgação, marca a sexta fase do projeto, revelou-se como um elo crucial na cadeia de eventos, que transformam pesquisas e criatividade em contribuições

tangíveis para a comunidade escolar. Nesta etapa, as produções audiovisuais, cuidadosamente concebidas e elaboradas nas fases anteriores, ganharam vida pública, desempenhando um papel central na disseminação de conhecimento e na promoção do patrimônio histórico-cultural do IEMA Rio-Anil.

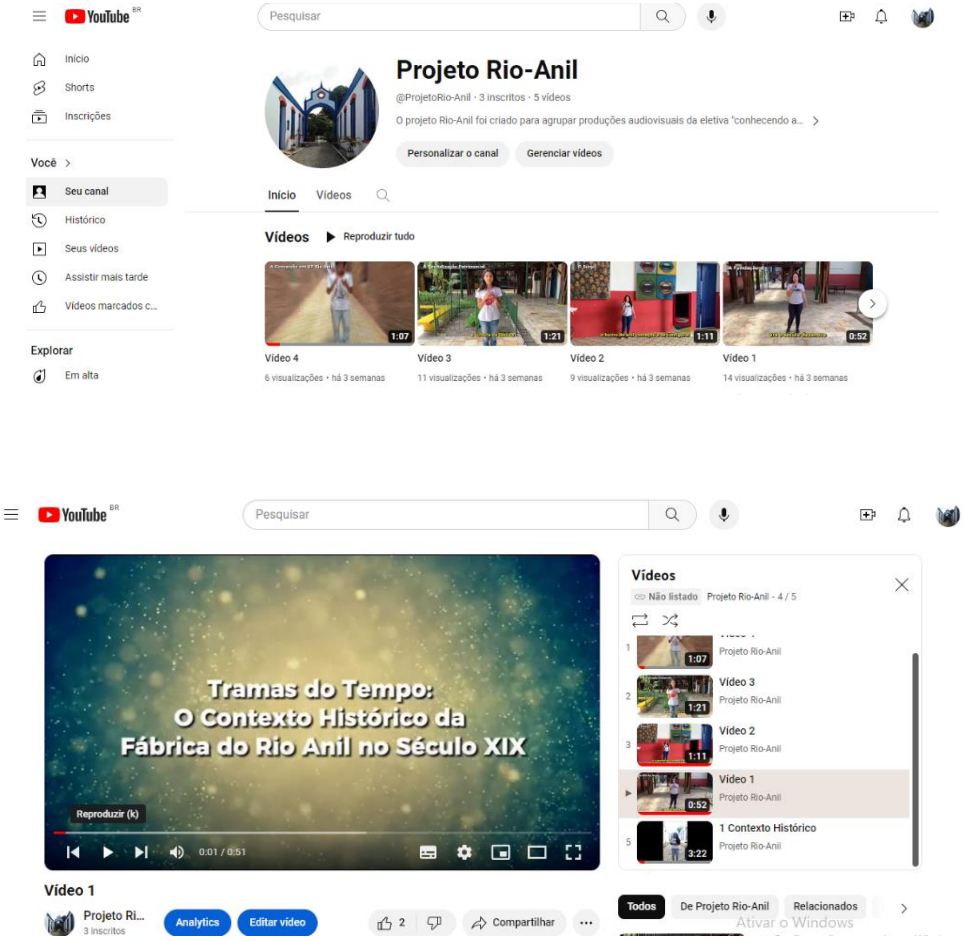
Neste contexto, a criação de um canal na plataforma *YouTube* emerge como um meio eficaz para hospedar e disponibilizar publicamente as produções materializadas ao longo do projeto. Este canal tornou-se não apenas um repositório online, mas também uma vitrine digital que amplifica o alcance das produções para além dos limites físicos da comunidade escolar.

Ao adotar essa abordagem, não apenas possibilitamos o fácil acesso às produções, mas também incentivamos a participação de um público mais amplo, estendendo o impacto do projeto para além dos muros da escola. Essa estratégia de divulgação proporciona uma dimensão colaborativa e inclusiva, onde as vozes dos estudantes ecoam para audiências diversas, promovendo assim a disseminação do conhecimento histórico local, materializado nas produções, a partir do patrimônio histórico do IEMA Rio-Anil.

Além disso, a divulgação das produções criou oportunidades para a participação ativa dos membros da comunidade escolar. Ao envolver os espectadores, seja por meio de eventos de exibição, discussões em sala de aula ou plataformas online, o projeto não apenas comunicou informações, mas também incentivou a participação e o engajamento, transformando a audiência em parte integrante do processo educacional.

Em suma, a etapa de divulgação transcendeu o simples ato de compartilhar vídeos, emergindo como um catalisador para a promoção do patrimônio escolar, para o enriquecimento da identidade da comunidade e para a construção de uma plataforma interativa de aprendizado. Ao disseminar as produções audiovisuais, não só celebramos o trabalho dos estudantes, mas cultivamos um ambiente educacional dinâmico, colaborativo, repleto de aprendizado e troca de conhecimentos.

Imagem 5 – Divulgação dos vídeos



Fonte: elaborado pelo autor

Durante as orientações, a necessidade de esclarecer dúvidas e aprimorar ideias demonstrou ser crucial para a compreensão dos temas abordados nos vídeos. Entretanto, o desafio residia na diversidade de conhecimentos prévios dos estudantes sobre a linguagem audiovisual e o processo histórico em foco. Superar essa heterogeneidade demandou esforços adicionais por parte dos orientadores.

O espaço para feedbacks construtivos, embora essencial para estimular a criatividade das equipes, enfrentou o desafio de gerenciar diferentes perspectivas e garantir que todas fossem consideradas de maneira equitativa. A diversidade de opiniões, embora enriquecedora, exigiu uma cuidadosa mediação para evitar conflitos e manter o foco nas metas do projeto.

Na etapa de produção dos vídeos, a limitação de recursos tecnológicos para alguns alunos se revelou um obstáculo. A utilização de equipamentos tecnológicos, como celulares e câmeras simples, foi uma estratégia eficaz, mas ainda assim, a disparidade de recursos entre os grupos demandou uma abordagem equitativa na avaliação do projeto.

A etapa de divulgação também apresentou seus próprios desafios. A criação de um canal no *YouTube*, embora eficaz, trouxe consigo a necessidade de gerenciar a visibilidade e o alcance das produções. Obstáculos relacionados à visibilidade online e à promoção do canal exigiram estratégias específicas para envolver um público mais amplo.

A realização de eventos de exibição e discussões em sala de aula, embora tenha potencial para engajar a comunidade escolar, enfrentou obstáculos logísticos e organizacionais. Superar esses desafios demandou uma cuidadosa planificação e coordenação, garantindo que as produções alcançassem o máximo impacto possível.

Por fim, a participação ativa dos membros da comunidade escolar na etapa de divulgação exigiu esforços significativos para envolver o público. A diversidade de públicos e a necessidade de adaptar a abordagem conforme o contexto apresentaram desafios na comunicação efetiva e na promoção do engajamento. Superar esses desafios demandou não somente competência técnica, mas também habilidades de mediação, coordenação e adaptação constante para garantir o sucesso do projeto e a maximização do impacto educacional desejado.

Conforme a perspectiva de Rüsen (2010), a consciência histórica engloba todas as formas de reflexão sobre o passado, onde os indivíduos experienciam eventos históricos e os interpretam como parte integrante da história. Nessa reflexão, Rüsen destaca que a consciência histórica vai além de ser meramente um conhecimento do passado, sendo, acima de tudo, uma ferramenta para compreender o presente, olhando para o passado e criando perspectivas para o futuro.

Ao adotar a metodologia do vídeo-processo, o projeto ultrapassou as fronteiras tradicionais do ensino de História, destacando-se como uma iniciativa pedagógica que reconhece a necessidade de ir além da simples transmissão de fatos e datas. Essa abordagem demanda a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento histórico.

Com isso, a metodologia do vídeo-processo tanto permitiu a produção de conteúdo audiovisual pelos alunos, quanto desencadeou um processo de protagonismo e autonomia, atribuindo-lhes um papel central na elaboração e execução do projeto. Essa mudança de dinâmica estimulou a criatividade e o engajamento dos estudantes, além de também os terem incentivado a assumirem responsabilidade pelo próprio aprendizado, conferindo-lhes um senso de propriedade e pertencimento ao processo educativo

Assim, a produção dos vídeos na escola aproximou os alunos de sua instituição educacional. Ao mergulharem nas pesquisas, na escolha das temáticas abordadas nos vídeos e na interação com o patrimônio histórico da instituição, os alunos puderam absorver conhecimento e moldar ativamente sua compreensão da História local. Cada cena filmada

carregava consigo o conhecimento histórico e cultural, unindo o passado com o presente. Essa operação, com o tempo, permitiu o despertar de uma consciência histórica mais solida.

Ao interagir com as locações e espaços dentro da escola, os alunos foram imersos em uma jornada pela história viva da antiga fábrica e do atual cenário educacional. As paredes do prédio abrigavam memórias e histórias que dialogavam com o presente, conectando os alunos com o passado do IEMA Rio-Anil. Ao se perceberem como herdeiros dessa trajetória, os alunos experimentaram um senso de pertencimento e identificação com a instituição que ultrapassou os limites do espaço físico.

A formação de uma consciência histórica tornou-se uma força motriz que os impulsionou a valorizar a herança cultural de sua comunidade e a se identificarem como sujeitos históricos participantes desse processo, permitindo a compreensão da importância de preservar o patrimônio e a memória, conscientizando-os sobre a necessidade de proteger e manter viva a identidade cultural da instituição e do bairro em que estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão e a assimilação das mudanças catalisadas pelas tecnologias digitais no contexto educacional, sobretudo no ensino de História, demandaram uma análise criteriosa de como essas transformações reconfiguraram substancialmente o papel e as práticas do historiador. Em um panorama onde a Era Digital permeia todas as esferas da sociedade, a educação emerge como terreno fértil para as inovações tecnológicas, desafiando paradigmas estabelecidos e convocando uma revisão de abordagens pedagógicas.

O ponto central da questão estava na necessidade de compreender como a implementação de tecnologias digitais modificou a dinâmica tanto no trabalho do historiador quanto no ensino e aprendizagem da história. Observamos que as transformações promovidas pelas tecnologias não se limitaram à simples inclusão de dispositivos tecnológicos no ambiente educacional, mas resultaram em uma redefinição do próprio processo educativo e da construção do conhecimento histórico.

A tessitura da narrativa histórica foi profundamente influenciada pelas novas nuances introduzidas pela Era Digital. A multiplicidade de perspectivas disponíveis na vastidão da internet desafia a historicidade pela necessidade de uma reinterpretação constante. Este diálogo contínuo entre o passado e o presente, entre o acadêmico e o público, agora se estende de maneira mais abrangente e instantânea por meio das diversas plataformas digitais, ampliando assim o alcance e a dinâmica do processo histórico.

Na condução do ensino de História, na Era Digital, tornou-se essencial contemplar a reconfiguração do papel do educador. Desvinculado da simples transmissão de informações, o professor assume o papel de facilitador, guiando os alunos na navegação por vastos oceanos de dados digitais. A capacidade de discernimento e a habilidade para contextualizar informações tornam-se habilidades essenciais para o historiador moderno, que não apenas detém conhecimento, mas também compreende a complexidade das narrativas digitais.

Neste contexto desafiador, o encontro entre a geração formada na Era Digital e as estruturas tradicionais da educação desenha um panorama complexo e instigante. As mudanças socioculturais e tecnológicas que permeiam a contemporaneidade deram origem a uma geração marcada pela familiaridade inata com as tecnologias digitais, redefinindo a maneira como esses jovens interagem com o conhecimento, o espaço educacional e, consequentemente, com o mundo que os cerca.

Portanto, tornou-se premente desenvolver estratégias propositivas que redefinam de maneira eficaz os papéis da escola, dos educadores e dos próprios alunos. Nossa análise, não

apenas destaca a urgência dessa reconciliação, mas também ressalta a importância de ações concretas e inovadoras que conduzam a educação para um alinhamento mais harmonioso com os desafios e as oportunidades apresentados pela contemporaneidade.

Diante desse cenário, tomou-se vital romper com paradigmas cronológico-lineares, abraçar a interdisciplinaridade e reconhecer a profunda influência das tecnologias digitais nas subjetividades dos jovens. A construção de narrativas educacionais que reconheçam e valorizem a diversidade cultural é fundamental. Diante da desterritorialização causada pela internet, a interseção entre a história local e as tecnologias amplia o alcance do conhecimento histórico, bem como convoca historiadores a repensarem seus métodos e abordagens.

A análise da trajetória curricular no Brasil revela desafios e contradições na promoção de uma educação que valorize a diversidade e promova uma consciência histórica crítica. A persistência da monocultura do saber destaca a necessidade de repensar os fundamentos do currículo, buscando uma abordagem mais inclusiva, plural e contextualizada. A história local emerge como um elemento crucial nesse processo, capaz de enriquecer o ensino de história e promover uma compreensão mais abrangente e significativa do tempo histórico.

A representação da história do Maranhão no currículo educacional reflete uma jornada marcada por avanços e desafios. A busca por uma abordagem mais contextualizada e inclusiva, evidenciada pelo DCTMA, é louvável, mas demanda uma implementação efetiva, especialmente no que diz respeito à formação continuada dos professores. A valorização do patrimônio histórico e a contextualização da história local são passos fundamentais para uma educação que seja capaz de formar cidadãos críticos e conscientes de sua identidade histórica e cultural.

Em última análise, a introdução e a constante evolução de novos formatos e suportes na prática historiográfica desempenham um papel vital no enfrentamento das demandas cada vez mais complexas do cenário contemporâneo. A integração da tecnologia nas atividades humanas, especialmente no âmbito da pesquisa, exploração, interpretação e comunicação histórica, tem se revelado uma abordagem fundamental para revitalizar o processo educacional, tornando-a mais acessível para as gerações contemporâneas.

Podemos constatar, por meio da prática pedagógica exemplificada no projeto “Conhecendo a História do Maranhão através do seu Patrimônio”, que a aplicação de metodologia ativas, como a do vídeo-processo, demonstraram ter um potencial significativo no aprimoramento de atividades fundamentais para a construção do conhecimento histórico, tais como pesquisa, exploração e interpretação dos eventos do passado. Além disso, a metodologia contribuiu para estimular e fortalecer o protagonismo estudantil através da aprendizagem

colaborativa.

O guia metodológico, resultante desta dissertação, representa um recurso que pode contribuir para orientar professores e alunos na utilização eficaz da linguagem audiovisual como alternativa para o ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a pesquisa ressalta a importância contínua de explorar e adaptar abordagens pedagógicas, visando potencializar o impacto positivo das tecnologias no aprimoramento de uma educação histórica mais robusta e significativa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 21-39.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011. (Questões Fundamentais da Educação).

ALVES, Elaine Jesus. **Por que não consigo ensinar com tecnologias nas minhas aulas?** Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

ASSUNÇÃO, Mathias Röhrig. "Histórias do Balaio": historiografia, memorial oral e as origens da balaiada. **História Oral**, [S.L.], v. 1, p. 67-89, 31 jul. 2009.

BACICH, L.; MORÁN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARCA, Isabel. Consciência Histórica: Teoria e Práticas: as mensagens nucleares das narrativas dos jovens portugueses. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, v. 4, n. 2, p. 195-208, jun. 2007.

BARROS, José Costa D' Assunção. A Escola dos Annales: considerações sobre a história do movimento. **História em Reflexão**, Dourados, v. 4, n. 8, p. 1-29, dez. 2010.

BARROS, José Costa D' Assunção. **História, Espaço e Tempo**: interações necessárias. Belo Horizonte. Varia História, vol. 22, nº 36: p.460-475, Jul/Dez 2006.

BARROS, José D'assunção (org.). **História digital**: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo. Petrópolis: Vozes, 2022.

BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial**: uma tentativa de previsão social. São Paulo: Cultrix, 1974.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental).

BITTENCOURT, Priscilla Aparecida Santana; ALBINO, João Pedro. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.L.], v. 12, n. 1, p. 205-214, 1 mar. 2017.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos avançados**, v. 32, p. 127-149, 2018.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. Nascidos na era digital: outros sujeitos, outra geração. **XVI Endipe-Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino/Unicamp**, Campinas, p. 2-13, 2012.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo; ADÃO, Edilson; FURQUIM JUNIOR, Laercio. **Ciências humanas**: globalização, tempo e espaço: ensino médio. São Paulo: Ftd, 2020. (Multiversos Ciências Humanas).

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica 2020**. Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica 2021**. Brasília: Inep, 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: [S.E], 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história. Brasília: [S.E], 1997.

BRAZÃO, Diogo Alchorne. A BNCC como um território de disputas de poder: as permanências e rupturas do pensamento eurocêntrico no componente curricular de história da base nacional comum curricular. **Simpósio Nacional de História**, Brasília, v. 29, n. [], p. 1-12, 2017.

BRICEÑO, Diana Rengifo de. Los problemas que plantea a escritura de textos de Historia regional. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S.L], v. 4, p. 2-10, jan. 2007.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia**: de gutenberg à internet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

CAIMI, Flávia Heloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? como se aprende?. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora Fgv, 2009. p. 65-79.

CAIMI, Flávia Heloisa. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (org.). **O ensino de história em questão**: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: Editora Fgv, 2015. p. 17-36.

CAIMI, Flávia Heloisa. Prefácio. In: PINTO JUNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. **A BNCC de história**: entre prescrições e práticas. Recife: Edupe, 2022.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora-estratégias pedagógicas**

para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAMÊLO, Júlia Constança Pereira; PEREIRA, Dayane Silva. Patrimonialização e Ensino: a inserção do patrimônio histórico-cultural nas escolas públicas. In: CAMÊLO, Júlia Constança Pereira; MATEUS, Yuri Givago Alhadef Sampaio (org.). **História do Maranhão na sala de aula**: formação, saberes e sugestões. São Luís: Uema, 2019. p. 50-67. Vol. 1.

CAMPELLO, Bernardete. **Letramento Informacional**: função educativa do bibliotecário na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Faça aqui o seu login: os historiadores, os computadores e as redes sociais online. **Revista História Hoje**, [S.L.], v. 3, n. 5, p. 165, 20 set. 2014.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CEBRIÁN-HERREROS, Mariano. Nuevas formas de comunicación: cibermedios y medios móviles. **Comunicar**, [S.L.], v. 17, n. 33, p. 10-13, 1 out. 2009.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. Tradução de Maria de Lourdes Menezes.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1999.

CHOAY, Françoise. **A Alegoria do Patrimônio**. São Paulo: Unesp, 2001.

COELHO, Maria do Socorro Cabral. O ensino de História do Maranhão. **Cad. Pesq. São Luis**, [S.L], jul./dez. 1987.

COHEN, Daniel J. *et al*. Interchange: the promise of digital history. **Journal Of American History**, [S.L.], v. 95, n. 2, p. 452-491, 1 set. 2008.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUNKER, Christian. Subjetividade em tempos de pós-verdade. In: PINTO, Manuel da Costa; LEÃO, Manoela (comp.). **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2017. p. 7-38.

FEITOSA, Danilo da Silva. **Do Bucólico Cutim ao Bairro Anil**. 2016. 58 f. TCC (Graduação) - Curso de Curso de História - Licenciatura, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2016.

FERRETTI, Celso João. A Reforma do Ensino Médio: desafios à educação profissional. **Holos**, [S.L.], v. 4, p. 261-271, 1 nov. 2018.

FIGUEIREDO, Luciano R. História e informática: o uso do computador. In: CARDOSO, Ciro Flamariom; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 419-439.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1997. Tradução de Raquel Ramalhete.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da libertação**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre Educação**: diálogos. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA / CENTRO BRASILEIRO DE ANÁLISE E PLANEJAMENTO - CEBRAP (São Paulo). **O que pensam os jovens brasileiros sobre a escola e o aprendizado**. 2019. Disponível em: https://www.fvc.org.br/o-que-pensam-os-jovens-brasileiros-sobre-a-escola-e-o-aprendizado/. Acesso em: 23 mar. 2023.

GIBSON, Willian. **Neuromancer**. São Paulo: Aleph, 2008.

GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GIROUX, Henry. Jovens, diferença e educação pós-moderna. In: CASTTELS, Manuel *et al*. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 63-85.

GOFF, Jacques Le. **História e memória**. São Paulo: Unicamp, 2003.

GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**, [S.L], v. 59, n. 2, p. 32-35, abr./jun. 2007. Tradução de Flávia Gouveia.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Iphan, 1999.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, [S.L], v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Tradução de Gizele de Souza.

KELLEY, Robert. Public History: its origins, nature, and prospects. **The Public Historian**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 16-28, 1978.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e o tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.

KLINGE, Germán Doig. Tecnología, utopía y cultura. **Vida y espiritualidad**, v. 13, n. 37, p. 51-70, 1997.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. Puc-Rio, 2006. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das revoluções científicas**. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LACERDA, Gustavo Biscaia de. Augusto Comte e o "positivismo" redescobertos. **Revista de Sociologia e Política**, [S.L.], v. 17, n. 34, p. 319-343, out. 2009.

LOPES, André Pereira Leme. Virada digital? Pesquisa histórica no ciberespaço. **Revista Tempo e Argumento**, [S.L.], v. 10, n. 24, p. 136-169, 6 ago. 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. Tradução de Carlos Irineu da Costa.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 2009.

LUCCHESI, Anita. **Digital History e Storiografia Digitale**: estudo comparado sobre a escrita da história no tempo presente (2001-2011). 2014. 188 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em História Comparada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista E-Curriculum**, [S.L], v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Revista Brasileira de História**, [S.L.], v. 37, n. 74, p. 135-154, 27 abr. 2017.

MARANHÃO. ESTADO DO MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a educação infantil e o ensino fundamental. Rio de Janeiro: Fgv Editora, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

MARTIANI, Laura Alves. O vídeo e a pedagogia da comunicação no ensino universitário. In: PENTEADO, Heloísa Dupas (org.). **Pedagogia da comunicação**: teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 1998. p. 151-195.

MARTÍN-BARBERO, Jesús, **A Comunicação na Educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, Dayse Marinho. **Currículo e Historicidade**: a disciplina história do maranhão no sistema público estadual de ensino (1902-2013). 2014. 263 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Curso de Mestrado Interdisciplinar Cultura e Sociedade, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

MARTINS, Dayse Marinho; MATEUS, Yuri Givago Alhadef Sampaio. Da Fábrica de Tecidos à Fábrica de Sonhos: rio anil e a educação integral em São Luís? MA. In: SOUSA NETO, Marcelo de; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (org.). **História e memória de instituições escolares brasileiras**. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2002. p. 67-79.

MATEUS, Elen Barbosa. A política da Maranhensidade: representações indenitárias e cenários socioculturais. **Cambiassu**: Estudos em Comunicação, [S.L], v. 1, n. 5, p. 26-47, jan./dez. 2009. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cambiassu/article/view/18648. Acesso em: 10 fev. 2023.

MELLO, Daniel. Pesquisa avalia acesso à internet por crianças e adolescentes. **Agência Brasil**. [S.L], maio de 2023. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-05/pesquisa-avalia-acesso-internet-por-criancas-e-adolescentes. Acesso em: 14 dez. 2023.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, [S.L.], n. 2, p. 27-35, 30 abr. 1995.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2009.

NEMI, Ana Lúcia Lana; MARTINS, João Carlos. **Didática da história**: tempo vivido: uma outra história? São Paulo: Ftd, 1996.

NOIRET, Serge. História Pública Digital | Digital Public History. **Liinc em Revista**, [S.L.], v. 11, n. 1, p. 28-51, 28 maio 2015.

NORA, Pierre *et al*. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, S.L, v. 10, 1993.

Novas metodologias para aprendizagem com tecnologias móveis - José Manuel Moran. [S.L.]: Nehte Ufpe, 2014. Streaming, son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KoBz7vs_QLc. Acesso em: 22 mar. 2023.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o ensino de história entre a BNCC, o PNLD e a escola. **Educar em Revista**, [S.L.], v. 37, p. 1-22, 2021.

PEDROZA, Fabrício. **Reconversão da Fábrica de Tecidos do Rio Anil (1991-1993)**. Disponível em: http://www.fabriciopedroza.com.br/reconversao-da-fabrica-de-tecidos-do-rio-anil-1991-1993. Acesso em: 10 abr. 2023.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassenzi. Por uma história prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2005. P. 17-36.

PRATS, Joan Ferrés. **Vídeo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PRATS, Joan Férres; SELIGMAN, Laura. Entrevista com Joan Ferrés. **Contrapontos**, Itajaí, v. 8, n. 2, p. 309-315, maio/ago. 2008. Disponível em: http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/955/811. Acesso em: 29 mar.

2023.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. **On The Horizon**, [S.L.], v. 9, n. 5, p. 1-6, set. 2001. Tradução de Roberta M. Souza
Emerald. http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. San Pablo: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RICOEUR, Paul. O passado tinha um futuro. In: MORIN, Edgar (org.). **A religação dos saberes**: o desafio do século xxi. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (org.). **O ensino de história em questão**: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: Editora Fgv, 2015.

ROSENZWEIG, Roy. **Clio Conectada**: o futuro do passado na era digital. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

RUBIO, Juan Carlos Colomer; PAIXÃO, Yan Navarro da Fonseca. A produção de documentários como recurso didático para o ensino de geografia e história: metodologia e proposta de trabalho. **Giramundo**, [S.L], v. 2, n. 3, p. 31-38, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W & A Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história - os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Unb, 2001.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ufpr, 2010.

SANCHES, Tiago Costa. **Percurso da Didática da História para os Anos Iniciais do Brasil**. 2015. 164 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Ara uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S.L], v. 63, n. 0, p. 237-280, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos. Currículo de história para o território maranhense: proposições alinhadas à bncc. In: FERREIRA, Angela Ribeiro *et al* (org.). **BNCC de História nos estados**: o futuro do presente. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 322-339.

SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sergio (org.). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: SAVIANI, Dermeval *et al*. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, [S.L], v. 16, n. 37, p. 73-91, ago. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. O trabalho histórico na sala de aula. **História & Ensino**, [S.L.], v. 9, p. 223-242, 28 maio 2003.

SERRES, Michel. **Os cinco sentidos**: filosofia dos corpos mistos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SIBÍLIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. Tradução de Vera Ribeiro.

SILVA, Mozart Linhares da. A urgência do tempo: novas tecnologias e educação contemporânea. In: SILVA, Mozart Linhares da; TIJIBOY, Ana Vilma; KOPP, Rudinei; LEIVAS, Marta (org.). **Novas tecnologias**: educação e sociedade na era da informática. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 0-0.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVEIRA, Pedro Telles da. **História, técnica e novas mídias**: reflexões sobre a história na era digital. 2018. 375 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SUKOW, Nikita; URBAN, Ana Claudia. Concepções de história local nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997): uma análise ancorada na perspectiva da educação histórica. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, [S.L.], v. 8, n. 3, p. 67-79, 28 nov. 2020.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir, 2010.

THOMPSON, Edward Palmer. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

UNESCO. **Metade dos alunos fora da escola não tem computador em casa**. 2020. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2020/04/1711192#:~:text=Cerca%20de%20826%20mi-lh%C3%B5es%20de,total%20de%20alunos%20nessa%20situa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 14 dez. 2023.

VEEN, Wim; VRAKKING, Bem. **Homo zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009. Tradução de Vinicius Figueira.