



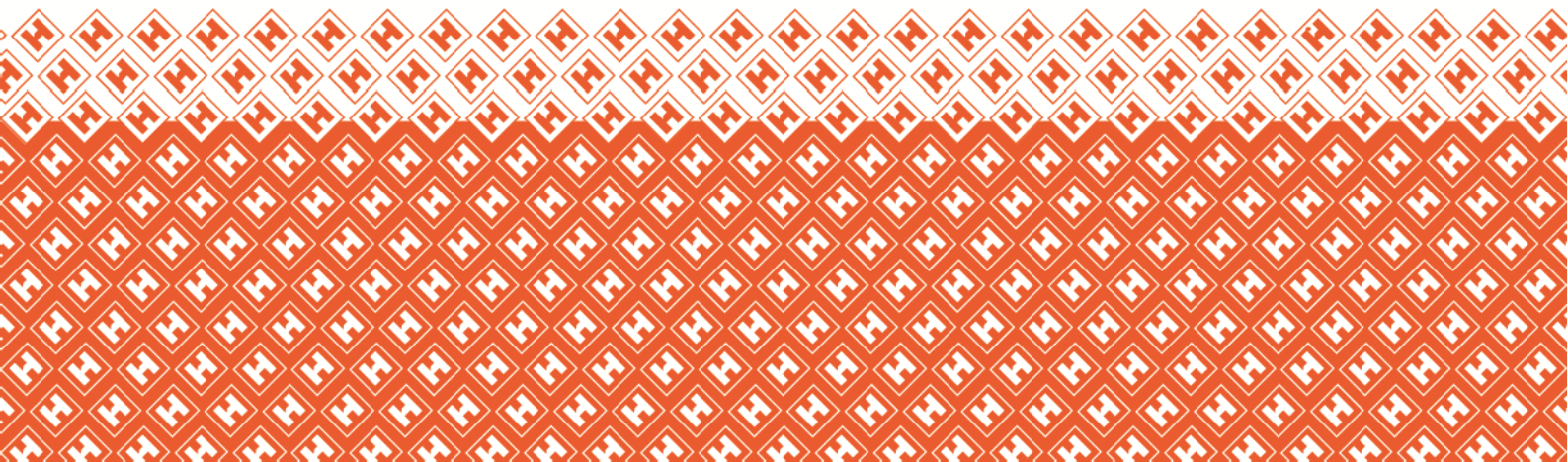
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

GILSON RODOLFO DA SILVA

**O uso das Tecnologias Digitais
no Ensino Aprendizagem de
História na Educação Básica:
Desafios e Possibilidades**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA
BAHIA
Maio / 2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

GILSON RODOLFO DA SILVA

**O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO APRENDIZAGEM DE
HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Vitória da Conquista-BA
Maio / 2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

**O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO APRENDIZAGEM DE
HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

GILSON RODOLFO DA SILVA

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para a obtenção parcial do título de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas: Produção e Difusão

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Galvão Carvalho.

Vitória da Conquista-BA
Maio / 2025

S58u

Silva, Gilson Rodolfo da.

O uso das tecnologias digitais no ensino aprendizagem de história na educação básica: desafios e possibilidades / Gilson Rodolfo da Silva, 2025.

110p. : il.

Orientador (a): Dr. Alexandre Galvão Carvalho.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referência F. 96 – 105

1. História – Estudo e ensino. 2. Tecnologias digitais. 3. Formação docente. 4. Educação básica. I. Carvalho, Alexandre Galvão. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. III. T.

CDD 907

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134

Bibliotecária UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

Dedico esta Dissertação de Mestrado à minha mãe, Maria de Lourdes Gonçalves (*in Memoriam*), cujo amor, força e exemplo me acompanharam até aqui.

Sua ausência deixou um vazio profundo, mas sua memória permanece viva em cada conquista.

Esta vitória também é sua, meu eterno Amor.

... “Ai que saudade de um beija-flor. Que me beijou depois voou
Pra longe demais. Pra longe de nós”. (Juliano Soares / Mar
Mendonça)

AGRADECIMENTOS

“O agradecimento é a memória do coração.” (Tao-Tse)

A palavra que expressa admiração, respeito, carinho e reconhecimento é "gratidão". Durante essa longa, difícil, mas gratificante jornada, que foi o ProfHistória, a todo instante Algo ou Alguém foi importante, marcante e essencial para que a luta se tornasse uma conquista...

Agradeço, antes de qualquer coisa, a Deus, pela dávida da vida e a permissão de poder sonhar e concretizar os meus objetivos;

Agradeço, com sincera gratidão, à minha família, pelo carinho, amor e presença em minha vida. Minha esposa Marília Ravenna pelo apoio e compreensão, principalmente diante da necessidade das ausências constantes ocasionadas pelas viagens durante o curso e às minhas filhas Maria Eduarda e Lunna pelo carinho, olhar meigo sempre, sorrisos e paciência ao longo dessa caminhada. Amo vocês!

Aos meus irmãos e respectivas famílias, Everaldo, Elenice, Wagner e Erneval pelo incentivo e apoio em cada momento, principalmente no difícil momento de nossa maior dor e perda que foi a ausência da presença física de nossa mãe em 2023. Obrigado por existirem. Ao meu irmão Everaldo, a gratidão pela disponibilidade, apoio, companhia e suporte nas viagens para as aulas presenciais do ProfHistória;

À minha segunda família, Mary, Manú e Nique, agradeço pelas palavras de incentivo, apoio às “minhas meninas” de casa e carinho sempre;

Aos colegas do mestrado, pela parceria, companheirismo e troca de saberes que tornaram essa jornada mais leve e significativa, fazendo de cada encontro uma magnífica experiência de vida. Sorrimos, brincamos, comemos, bebemos e, principalmente, partilhamos aquilo que temos e ninguém pode retirar, o conhecimento;

À coordenadora inicial do ProfHistória, Professora Isnara Pereira Ivo (*in Memoriam*), pelos ensinamentos, discussões, provocações e particular incentivo na busca pelo melhor de nós a cada instante. Sua memória e herança intelectual ficarão para a eternidade, provas contundentes do trabalho de excelência desenvolvido no Curso de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, do qual tenho a honra de ser um egresso;

Aos digníssimos professores doutores da UESB, Maria Cristina Dantas Pina (Tina), Rita de Cássia Mendes, Grayce Mayre Bonfim Souza, Isnara Pereira Ivo, Alexandre Galvão Carvalho e José Rubens Mascarenhas de Almeida (Rubinho), exemplos de dedicação e acolhimento. As discussões foram além das teorias, se transformaram em trocas, vivências;

Ao meu professor orientador, Alexandre Galvão Carvalho (“Saudações Vascaínas!”). Você contribuiu para que essa caminhada fosse avançando e os atalhos fossem encontrados. Serei eternamente grato por sua atenção, ensinamentos e encorajamento. Obrigado por embarcar comigo nessa temática e mesmo diante das dificuldades mútuas, ser sempre uma palavra de confiança, apoio;

Ao Programa do Mestrado Profissional em História da UESB, nas pessoas de Grayce Mayre Bonfim Souza e Avanete Pereira Sousa. Gratidão pelas orientações, apoio e condução;

Gratidão à banca de qualificação e de defesa nas pessoas das Professoras Dra. Edinalva Padre Aguiar (Tininha) e Dra. Márcia Ribeiro, pelo carinho, atenção, considerações, sugestões e críticas, que possibilitaram o amadurecimento das ideias para a conclusão do trabalho;

Às instituições Secretaria Municipal da Educação de Barra da Estiva-BA, Colégio Estadual Nercy Antonio Duarte e Colégio Municipal Padre Vergílio Zoppi, que, através de seus representantes legais, me apoiaram e ofereceram suporte acadêmico e estrutural, possibilitando a concretização deste trabalho;

Aos meus alunos e alunas, foco principal de minha busca constante pela melhoria da prática de ensino. Ser professor jamais foi um fardo e sim uma conquista e realização de algo que sempre quis ser. E me aperfeiçoar em minha profissão sempre foi um objetivo constante;

Finalmente, gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para que este momento se tornasse possível. Meu mais profundo Muito Obrigado!

RESUMO

Esta dissertação analisa o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no processo de ensino-aprendizagem de História na Educação Básica, investigando suas potencialidades e os desafios de sua integração crítica. O problema central busca compreender como o emprego de recursos digitais pode contribuir para a construção do conhecimento histórico de forma significativa e dialógica. O objetivo geral consiste em analisar criticamente o impacto dessas tecnologias, identificando obstáculos como a resistência docente e a exclusão digital. A metodologia caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica qualitativa, articulada à análise documental de planos de curso (2023-2024) e ao levantamento de dados em rodas de conversa realizadas durante Atividades Complementares (ACs) da Área de Ciências Humanas, com professores de História do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Ana Lúcia Aguiar Viana, do município de Barra da Estiva-BA. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Maria Auxiliadora Schmidt, Circe Bittencourt, Vani Kenski e Marco Silva. Os resultados indicam que, embora a infraestrutura e a formação deficitária sejam entraves, o uso planejado de mapas interativos, podcasts, ferramentas de IA e ambientes virtuais favorece a aproximação entre o saber escolar e a historiografia contemporânea. Conclui-se que a tecnologia não substitui a mediação docente, mas atua como elemento reconfigurador que, aliado a políticas públicas de formação continuada, permite a renovação do ensino de História na Educação Básica, desde que sustentada por políticas públicas de formação, investimento tecnológico e valorização da profissão docente.

Palavras-chave: Ensino de História. Tecnologias Digitais. Formação Docente. Educação Básica.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the use of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) in the teaching-learning process of History in Basic Education, investigating their potential and the challenges of their critical integration. The central problem seeks to understand how the use of digital resources can contribute to the construction of historical knowledge in a meaningful and dialogical way. The general objective is to critically analyze the impact of these technologies, identifying obstacles such as teacher resistance and digital exclusion. The methodology is characterized as qualitative bibliographic research, articulated with the documentary analysis of course plans (2023-2024) and the collection of data in discussion groups held during Complementary Activities (CAs) in the Humanities Area, with History teachers from the Ana Lúcia Aguiar Viana State Full-Time School, in the municipality of Barra da Estiva-BA. The theoretical framework is based on authors such as Maria Auxiliadora Schmidt, Circe Bittencourt, Vani Kenski, and Marco Silva. The results indicate that, although inadequate infrastructure and training are obstacles, the planned use of interactive maps, podcasts, AI tools, and virtual environments favors the connection between school knowledge and contemporary historiography. It is concluded that technology does not replace teacher mediation, but acts as a reconfiguring element that, combined with public policies for continuing education, allows for the renewal of history teaching in basic education, provided it is supported by public policies for training, technological investment, and the valuing of the teaching profession.

Keywords: History Teaching. Digital Technologies. Teacher Training. Basic Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

- BNCC** – Base Nacional Curricular Comum Integral
- DCRB** – Documento Curricular Referencial da Bahia
- EMTI** – Ensino Médio em Tempo Integral
- IAs** – Inteligências Artificiais
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PROINFO** – Programa Nacional de Informática na Educação
- PROUCA** – Programa Um Computador Por Aluno
- RA** – Realidade Aumentada
- RV** – Realidade Virtual
- SEC** – Secretaria Estadual da Educação da Bahia
- TDICs** – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Uso de TDICs e IA pelos professores entrevistados.....	44
Gráfico 2 – Tecnologias digitais mais utilizadas pelos professores.....	47
Gráfico 3 – Principais dificuldades no uso das TDICs e IA.....	48
Gráfico 4 – Expectativas dos professores em relação às TDICs e IA.....	49
Gráfico 5 – Resultado das entrevistas coletivas sobre Jogos Virtuais.....	65
Gráfico 6 - Percepção dos estudantes sobre o jogo virtual Assassins Creed Odyssey.....	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E SEU DESENVOLVIMENTO NO ENSINO DA HISTÓRIA	18
1.1 Marcos legais para o uso das tecnologias na educação.....	22
1.2 O uso das tecnologias digitais na educação e no ensino de história: uma abordagem histórica.....	27
1.3 O debate em torno do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).....	30
1.4 Propostas para o uso das tecnologias na Educação Básica.....	33
1.5 Abordagens tradicionais e inovadoras no Ensino de História: um contraste nos planos de curso do Ensino Médio.....	37
1.6 Entrevista Coletiva nas ACs: espaço de discussão entre os docentes acerca do uso das tecnologias digitais.....	39
2. DIFICULDADES E DESAFIOS NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS	51
2.1 A importância do avanço das tecnologias digitais no ensino de História na Educação Básica no contexto educacional brasileiro atual.....	53
2.2 A necessidade de superação das práticas tradicionais no Ensino de História.....	56
2.3. Nativos Digitais X Imigrantes Digitais – Um contraponto entre estudantes e professores?	58
2.4. Os Jogos virtuais e os conteúdos de História: o interesse dos estudantes por games com temática histórica.....	61
2.5. Perspectivas e possibilidades de melhoria no ensino de História na Educação Básica com a inserção de inteligências artificiais.....	70
3. SOLUÇÃO MEDIADORA DE APRENDIZAGEM – O ALMANAQUE DIGITAL DA HISTÓRIA	75
3.1. A produção do Almanque Digital da História: inspiração e funcionalidade.....	78
3.2. O Almanaque Digital da História ligando a produção acadêmica e a Educação Básica: Um ambiente virtual colaborativo.....	82
3.3. A composição do Almanaque Digital da História: espaços e funcionalidades.....	84
4. CONCLUSÃO	91
5. REFERÊNCIAS	96
ANEXOS	106

INTRODUÇÃO

O objeto desta pesquisa é o uso das Tecnologias Digitais no Ensino Aprendizagem de História na Educação Básica, tema que ganha relevância em um contexto de aceleradas transformações tecnológicas e pedagógicas. A escolha desse tema decorre da observação de duas questões centrais: a crescente presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no cotidiano escolar e a necessidade de repensar metodologias de ensino em uma disciplina tradicionalmente marcada pela predominância de textos e narrativas. Como pesquisador, meu interesse por essa temática surgiu a partir da experiência como docente e da percepção de que as tecnologias digitais podem potencializar o ensino de História, desde que integradas de forma crítica e reflexiva.

O problema central que orienta esta pesquisa é: Como o emprego das tecnologias digitais pode contribuir para melhorar o processo de ensino-aprendizagem em História? A partir dessa questão, desdobram-se os seguintes questionamentos: Como aprender História por meio de métodos baseados em TDICs? Quais são os requisitos fundamentais para implantar e democratizar o uso dessas tecnologias no ensino de História? De que maneira os avanços tecnológicos impactam a construção do conhecimento histórico na Educação Básica?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar criticamente o impacto das tecnologias digitais no ensino de História, identificando suas potencialidades, desafios e o papel do professor nesse processo. Como objetivos específicos, busca-se: Investigar as principais ferramentas digitais aplicadas ao ensino de História e suas contribuições metodológicas; identificar os obstáculos à implantação dessas tecnologias, incluindo desigualdades de acesso e formação docente; analisar como as TDICs podem promover uma aprendizagem histórica mais crítica e significativa.

A metodologia adotada consiste em uma pesquisa bibliográfica qualitativa, fundamentada em autores brasileiros contemporâneos que discutem a relação entre tecnologia e ensino de História, tais como Maria Auxiliadora Schmidt, Circe Bittencourt, Marco Silva e Vani Kenski. Além disso, foram examinados planos de curso elaborados entre os anos de 2023 e 2024 e disponibilizados pelo setor de coordenação pedagógica do Colégio Estadual Nercy Antônio Duarte (atual Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Ana Lúcia Aguiar Viana), do município de Barra da Estiva-BA, para contrastar práticas tidas como tradicionais no ensino da História com abordagens inovadoras mediadas por tecnologias, que foram utilizados como base para discussões em rodas de conversa durante as ACs (Atividades Complementares de Planejamento) entre os docentes da Área de Ciências

Humanas, principalmente os professores de História do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Ana Lúcia Aguiar Viana, visando entender questões como a visão deles no emprego das Tecnologias Digitais no ensino, dificuldades, vantagens e possibilidades de uso tanto no processo de exposição dos conteúdos, como no processo avaliativo da disciplina de História. A análise seguirá uma perspectiva dialética, articulando teoria e prática, conforme propõe as ideias de Chizzotti, evidenciando que a pesquisa em educação deve considerar tanto os fundamentos epistemológicos quanto as condições concretas de ensino.

A organização do texto dissertativo está estruturada em três partes principais: a contextualização teórica que borda o diálogo entre Didática da História, Educação Histórica e Tecnologias Digitais, com base em autores como Schmidt e Bittencourt; análise de ferramentas e desafios, que procura examinar casos de aplicação de jogos digitais, ambientes virtuais e recursos multimídia, discutindo limites como a exclusão digital como propõe as ideias de Pretto; e propostas para a prática docente, apontando estratégias para integrar as TDICs de forma crítica, destacando o papel do professor como mediador, segundo abordagem de Marco Silva.

A relevância deste estudo reside em sua contribuição para o debate sobre inovação pedagógica em História, área que ainda enfrenta resistências à incorporação tecnológica. Como afirma Kenski (2012, p. 43), “as TDICs não são meros suportes, mas elementos que reconfiguram as relações de aprendizagem”. Assim, espera-se que esta pesquisa ofereça subsídios para repensar o ensino da disciplina em sintonia com as demandas do século XXI.

Estudiosos brasileiros têm contribuído significativamente para o debate e a pesquisa sobre a incorporação das tecnologias digitais na educação histórica. Entre os principais autores, destacam-se a obra de Maria Auxiliadora Schmidt, que aborda a formação de professores de História no contexto das novas tecnologias; de Circe Bittencourt, que discute a prática de ensino e as metodologias inovadoras; de Antonio Chizzotti, cujas pesquisas fornecem uma base teórica robusta sobre a prática educativa e o uso de TDICs; e de Marco Silva, que explora a interatividade e as novas formas de mediação no ensino. Segundo Schmidt (2020), a incorporação das novas tecnologias na formação de professores de História não se resume apenas ao uso de ferramentas digitais, mas envolve uma reconfiguração das práticas pedagógicas e da própria concepção de ensino e aprendizagem. A autora enfatiza que “a formação inicial e continuada dos professores deve contemplar o uso crítico e criativo das tecnologias digitais, promovendo uma abordagem que vá além da mera utilização de ferramentas” (SCHMIDT, 2020, p. 45). Essa perspectiva sugere que a formação de professores deve preparar os futuros docentes não apenas para manusear tecnologias, mas

para utilizá-las de forma que enriqueça o processo educativo e contribua para o desenvolvimento do conhecimento histórico pelos alunos.

O uso das tecnologias digitais no ensino de História tem se revelado uma temática emergente e de grande relevância no campo da educação contemporânea. À medida que as tecnologias da informação e comunicação (TDICs) se expandem e se consolidam no cotidiano das sociedades, a integração dessas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem torna-se imperativa para potencializar a compreensão dos conteúdos pelos estudantes e a formação dos professores para adequar as práticas pedagógicas às demandas da era digital.

O uso das tecnologias digitais no ensino de História tem sido amplamente discutido por acadêmicos e profissionais da educação, e Marcelo Lopes de Souza oferece contribuições significativas para essa discussão. Em suas obras, Souza explora como as tecnologias digitais podem transformar a prática pedagógica e os desafios associados a essa integração no ensino de História. Marcelo Lopes de Souza (2018) argumenta que as tecnologias digitais têm o potencial de enriquecer o ensino de História ao proporcionar novas formas de acesso e interação com os conteúdos históricos. Segundo o autor, “as tecnologias digitais oferecem recursos que permitem uma abordagem mais dinâmica e interativa da História, favorecendo o engajamento dos alunos e a compreensão contextualizada dos eventos históricos” (SOUZA, 2018, p. 29). Essa perspectiva ressalta que, ao incorporar ferramentas digitais, como recursos audiovisuais, simulações históricas e plataformas colaborativas, os professores podem criar experiências de aprendizagem mais imersivas e envolventes.

A prática de empregar as TDICs na disciplina de História no ciclo da Educação Básica tem se tornado um tema cada vez mais discutido no campo acadêmico, especialmente em um contexto de mudanças profundas na forma como o conhecimento é produzido e disseminado. A inserção dessas tecnologias nas práticas pedagógicas pode contribuir significativamente para superar os desafios enfrentados por professores de História, que, frequentemente, lidam com a desmotivação dos estudantes e a falta de interesse por uma disciplina vista por muitos como estática e descolada da realidade contemporânea. Segundo Kenski (2012, p. 43), “as tecnologias digitais não são apenas ferramentas, mas mediadoras do processo educativo, promovendo novas formas de ensinar e aprender”. Nesse sentido, a presente pesquisa busca investigar as potencialidades e desafios do uso dessas ferramentas no ensino de História, tomando como base a análise bibliográfica e o estudo de planejamentos de ensino.

A metodologia adotada neste trabalho combina uma abordagem de pesquisa bibliográfica com a análise de práticas pedagógicas em sala de aula. Para tanto, foram

examinados artigos, livros e estudos de autores que tratam do uso das tecnologias digitais na educação, bem como materiais de planejamento de aulas de professores de História da Educação Básica do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Ana Lúcia Aguiar Viana, de Barra da Estiva-Ba, bem como reuniões e discussões durante as ACs da Área de Ciências Humanas no citado colégio. A análise desses planejamentos e diálogos com os docentes buscou compreender como o ensino de História tem sido conduzido e de que forma a introdução de tecnologias digitais pode contribuir para enriquecer e diversificar essas práticas. Como afirma Valente, “a inclusão das tecnologias no ensino histórico não deve ser vista como uma mera substituição de métodos antigos, mas como uma oportunidade de repensar o papel do professor e do aluno no processo de construção do conhecimento” (VALENTE, 2017, p. 75).

Um dos principais desafios no uso das tecnologias digitais no ensino de História é a resistência por parte de alguns professores, que muitas vezes têm pouca familiaridade com as ferramentas digitais ou enfrentam dificuldades em adaptá-las às suas práticas pedagógicas tradicionais. Freitas (2016, p. 102) destaca que “a formação inicial e continuada dos docentes é essencial para garantir que as tecnologias sejam utilizadas de forma eficaz e integradas ao currículo escolar”. Além disso, muitos professores ainda consideram que as tecnologias digitais não substituem o ensino baseado em livros didáticos e na exposição oral dos conteúdos, o que leva a certa desconfiança em relação às suas reais vantagens. No entanto, é preciso reconhecer que o ensino de História, ao incorporar tais ferramentas, pode se tornar mais interativo e contextualizado, aproximando-se das formas contemporâneas de produção de conhecimento histórico.

Por outro lado, as tecnologias digitais oferecem uma série de vantagens que podem ser exploradas pelos professores de História. O uso de mapas interativos, bases de dados online, vídeos documentais, podcasts, IAs e simulações de eventos históricos permite que os alunos tenham acesso a uma gama mais ampla de fontes e abordagens historiográficas, o que pode facilitar a construção de uma visão mais plural dos processos históricos. Para Moreira, “as tecnologias digitais possibilitam um ensino mais dinâmico e participativo, em que os estudantes não apenas recebem informações, mas também produzem e questionam o conhecimento histórico” (MOREIRA, 2018, p. 62).

Dessa forma, a História ensinada nas escolas pode se aproximar da História produzida no meio acadêmico, que é marcada pela multiplicidade de interpretações e pela constante revisão dos conhecimentos estabelecidos.

Nesse sentido, a utilização de tecnologias digitais no ensino de História pode também

vir a ter o potencial de promover uma aproximação entre a prática docente e as discussões acadêmicas mais atuais. A disciplina ensinada na Educação Básica ainda guarda resquícios de uma história rankeana, voltada para os grandes personagens e grandes civilizações, distante das abordagens teóricas contemporâneas, como a história cultural, a micro-história e os estudos de gênero e etnia. De acordo com Schmidt (2015, p. 39), “as tecnologias digitais oferecem um espaço para que novas narrativas históricas possam ser exploradas em sala de aula, permitindo que os alunos tenham contato com múltiplas fontes e perspectivas”. Dessa forma, é possível articular o ensino escolar com as discussões historiográficas que têm sido realizadas nas universidades, promovendo uma maior conexão entre o saber histórico acadêmico e o saber escolar.

A adoção de tecnologias digitais no ensino de História também pode ser uma estratégia eficaz para responder às demandas das gerações mais jovens, que estão acostumadas a interagir com o conhecimento de forma mais visual, multimodal e interativa. Prensky (2010, p. 58) defende que “os alunos de hoje, chamados de nativos digitais, esperam que o ambiente escolar reflita as formas de comunicação e aprendizado com as quais estão familiarizados, e o uso de tecnologias digitais pode ser uma forma de tornar o ensino mais atraente e significativo para eles”. Assim, o uso dessas ferramentas pode contribuir para o engajamento dos estudantes, ampliando sua motivação e interesse pelo estudo da História.

Contudo, para que o uso das tecnologias digitais no ensino de História seja plenamente efetivo, é necessário que haja uma integração cuidadosa dessas ferramentas com os objetivos pedagógicos e com os conteúdos previstos no currículo escolar. Como aponta Kenski (2018, p. 62), “a tecnologia, por si só, não transforma a educação; ela deve ser utilizada de forma intencional e planejada, de modo a promover o desenvolvimento de competências e habilidades históricas nos alunos”. Portanto, o professor de História deve atuar como mediador desse processo, garantindo que o uso das tecnologias digitais contribua para o desenvolvimento de uma compreensão crítica e reflexiva dos processos históricos, e não apenas como um recurso meramente ilustrativo ou motivacional.

Em síntese, o uso das tecnologias digitais no ensino de História apresenta-se como uma oportunidade valiosa para promover inovações pedagógicas, podendo também aproximar o ensino escolar das discussões acadêmicas contemporâneas à medida que torna possível e mais fácil o acesso ao que está sendo tratado nos ambientes de formação de Ensino Superior, como artigos, revistas, ebooks etc, atualizando o docente acerca das mudanças historiográficas e metodológicas. Embora existam desafios a serem superados, como a formação docente e a resistência cultural, as vantagens oferecidas pelas tecnologias, como o

maior acesso a fontes, a interatividade e o desenvolvimento de habilidades críticas, fazem dessa prática uma tendência promissora. Conforme conclui Valente, “a inserção das tecnologias digitais no ensino de História é um caminho necessário para que a disciplina se mantenha relevante e conectada às novas demandas sociais e educacionais” (VALENTE, 2017, p. 81).

Nesse sentido, o uso de recursos digitais não deve ser visto apenas como um adereço tecnológico, mas como um meio de ressignificar a aprendizagem, possibilitando maior interação, o acesso a diferentes fontes, desenvolvimento da criticidade e diálogo com a cultura digital vivenciada pelos estudantes. No entanto, é preciso problematizar essa perspectiva, pois a simples presença da tecnologia não garante inovação pedagógica nem aprofundamento crítico do conhecimento histórico.

Como observa Kenski (2012), a efetividade da tecnologia depende de práticas educativas intencionais, planejadas e reflexivas. Assim, a fala de Valente (2017) é pertinente por indicar a necessidade de atualização do ensino de História, mas deve ser compreendida em articulação com a formação docente, a infraestrutura escolar e a construção de metodologias que favoreçam a apropriação crítica dos recursos digitais pelos alunos.

1 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E SEU DESENVOLVIMENTO NO ENSINO DA HISTÓRIA

O desenvolvimento do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na Educação Básica brasileira reflete um processo de gradual incorporação e adaptação das inovações tecnológicas ao contexto escolar. Essa trajetória foi marcada por avanços significativos e marcos legais que impulsionaram a integração das tecnologias, além de propostas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. O uso das tecnologias digitais visa tanto a modernização dos recursos pedagógicos quanto a transformação das práticas educacionais, promovendo novas formas de ensino e aprendizagem.

Historicamente, a inserção das TDICs nas escolas brasileiras começou a ganhar força no final do século XX, especialmente a partir dos anos 1990, quando surgiram os primeiros programas governamentais voltados à informatização das escolas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, foi o primeiro marco legal que abriu espaço para a incorporação de tecnologias no sistema educacional. Entretanto, o uso efetivo das TDICs nas escolas da Educação Básica começou a se consolidar apenas nas décadas seguintes, com políticas mais direcionadas e investimentos específicos.

Em 1983, uma comissão criada pela Secretaria Especial de Informática (SEI) elaborou o projeto EDUCOM, voltado à pesquisa no uso de informática educacional, à capacitação de recursos humanos e à criação de subsídios para a elaboração de políticas no setor (VALENTE; ALMEIDA, 1997). Observa-se, assim, que o EDUCOM nasceu das discussões e propostas no ambiente acadêmico, pela comunidade de técnicos e pesquisadores da área, uma vez que o computador já era objeto de estudo e aplicações no ensino superior. O Projeto EDUCOM decorreu durante cinco anos (de 1984 a 1989) com a implantação de Centros de Informática na Educação (CIED's) de 1º e 2º Graus, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação (ALMEIDA, 2008).

Pouco antes do término do EDUCOM foram criados os Centros de Informática Na Educação (CIED's), que se constituíram em centros irradiadores e multiplicadores da tecnologia da informática para as escolas públicas brasileiras, e principais responsáveis pela preparação de uma significativa parcela da sociedade brasileira rumo a uma sociedade informatizada. A partir dessas iniciativas foi estabelecida uma sólida base para a criação do Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), que foi efetivado em outubro de 1989, através da Portaria Ministerial nº 549/GM, com a finalidade de desenvolver ações de capacitação de professores e técnicos, implantar centros de informática na educação, apoiar a

aquisição de equipamentos computacionais e a produção, aquisição, adaptação e avaliação de software educativo. O PRONINFE visava à capacitação contínua e permanente de professores de três níveis de ensino e da educação especial, para o domínio da tecnologia de informática educativa para a condução do ensino e da pesquisa nesta área; a utilização da informática na prática educativa e nos planos curriculares; a integração, consolidação e ampliação de pesquisas; e a socialização dos conhecimentos e experiências desenvolvidas em informática educativa. Para tanto, propôs-se a criação de uma estrutura de núcleos de informática educativa, a partir dos CIEDs, distribuídos geograficamente pelo país. Desta forma, para atender às distintas modalidades de ensino foram criados os Centros de Informática na Educação de 1º e 2º graus (CIEEd), Centros de Informática na Educação Tecnológica (CIET) e Centros de Informática na Educação Superior (CIES). Em 1990, durante o governo civil do presidente Fernando Collor de Mello, o Ministério da Educação aprovou o 1º Plano de Ação Integrada (PLANINFE), para o período de 1991 a 1993, destacando a necessidade de um forte programa de formação de professores. Partindo-se da premissa de que as mudanças só ocorrem se estiverem amparadas, em profundidade, por um intensivo e competente programa de capacitação de recursos humanos. Almeida (2005) ressalta que, embora a almejada transformação do sistema educacional não tenha se concretizado nesses projetos, eles lançaram as bases para a formação de uma massa crítica de pesquisadores que influenciou iniciativas posteriores. Assim, em 1996, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC, com a finalidade de fomentar a incorporação das tecnologias de informação e comunicação à educação, e atuar no desenvolvimento da educação à distância com vistas à democratização e melhoria de qualidade. A SEED foi extinta em 2011 e parte de seus projetos (dentre os quais o PROINFO e o PROUCA) migraram para a Secretaria de Educação Básica.

A institucionalização da SEED impulsionou a criação de programas com foco na introdução de tecnologias na escola e na preparação do professor. No mesmo ano, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, o MEC criou o Programa TV Escola e, em 1997, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), aos quais foram integrados vários projetos (ALMEIDA, 2008). Consoante Cysneiros (1999), o ponto divergente do PROINFO em comparação com políticas anteriores relacionadas ao tema, reside na intenção de se alocar quase metade dos investimentos à formação de recursos humanos, procurando evitar os erros cometidos em outros programas, nos quais a ênfase maior foi na colocação de equipamentos nas escolas. A partir de do final de 2007, com a edição do Decreto nº 6.300, o PROINFO teve o seu escopo e denominação alterado para

Programa Nacional de Tecnologia Educacional, com o objetivo de promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica. De acordo com Kenski (2012), “o PROINFO foi um dos primeiros esforços sistemáticos do governo para integrar as tecnologias digitais ao cotidiano escolar, ainda que de maneira incipiente” (Kenski, 2012, p. 87). Com a alteração do escopo do PROINFO e sua atenção exclusiva à educação básica, diversos outros programas intersetoriais e interministeriais, para a universalização do acesso à informação e inserção do Brasil na sociedade tecnológica, vêm sendo desenvolvidos, dentre os quais o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) que adota a estratégia do uso individual de computadores portáteis pelos alunos da educação básica.

No início dos anos 2000, o desenvolvimento das tecnologias digitais e o aumento do acesso à internet impulsionaram novas iniciativas voltadas para a digitalização da educação. Em 2008, foi lançado o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), que buscava promover o acesso universal a computadores portáteis nas escolas públicas. Esse programa tinha como objetivo fornecer um dispositivo por aluno, possibilitando o uso de recursos digitais como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o PROUCA encontrou obstáculos na implantação, no que se refere à manutenção dos equipamentos e à formação adequada dos professores (BEHRENS; ALTERMAN, 2019, p. 65).

Mais recentemente, em 2023, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), por meio do projeto “Conectar para Educar”, iniciou a distribuição de tablets aos estudantes do 2º ano do Ensino Médio da rede estadual — cerca de 5 mil unidades na primeira fase — e, em março de 2024, ampliou significativamente a ação com a entrega de 148.804 tablets, investimento de aproximadamente R\$ 159,8 milhões, objetivando principalmente: Promover a inclusão digital entre os estudantes, especialmente considerando desigualdades de acesso a tecnologias; Modernizar a infraestrutura educacional, adaptando o ensino às demandas da era digital; Fortalecer práticas pedagógicas inovadoras, favorecendo metodologias híbridas e interativas; Implementar o Diário de Classe Digital, ferramenta que permite melhor acompanhamento da vida escolar dos alunos; Proporcionar conectividade com chips ativados e aplicativos pedagógicos instalados — como Geogebra, Duolingo, Scratch, Canva, Maps, entre outros — promovendo autonomia no aprendizado.

A iniciativa da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) de disponibilizar tablets aos estudantes do Ensino Médio da rede estadual representa um marco no processo de modernização da infraestrutura escolar e de inclusão digital. Por meio do projeto “Conectar para Educar”, iniciado em 2023 e ampliado em 2024 foram entregues

milhares de dispositivos, acompanhados de chips com conectividade e aplicativos pedagógicos previamente instalados. O objetivo central da ação é reduzir desigualdades de acesso às tecnologias, promover a integração dos alunos à cultura digital e dinamizar as práticas pedagógicas, estimulando o uso de metodologias inovadoras e interativas em sala de aula. Além disso, a distribuição dos equipamentos está associada ao desenvolvimento do Diário de Classe Digital, recurso que permite maior acompanhamento da vida escolar, fortalecendo o protagonismo estudantil e ampliando a relação entre ensino e tecnologia.

A relevância dessa política educacional reside na sua capacidade de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo, interativo e conectado às demandas contemporâneas. O uso dos tablets possibilita aos alunos o acesso a conteúdos multimídia, ferramentas de pesquisa em tempo real e recursos de aprendizagem personalizados, favorecendo o desenvolvimento de competências digitais e ampliando as oportunidades de inclusão social. Ao democratizar o acesso às tecnologias, a ação contribui também para diminuir disparidades regionais e socioeconômicas, alinhando-se às diretrizes nacionais que reconhecem a importância da educação digital na formação dos jovens.

Entretanto, para que o programa alcance resultados efetivos, faz-se necessária a adoção de políticas complementares. Entre elas destacam-se a formação continuada de professores e gestores, voltada para o uso pedagógico das tecnologias; a garantia de infraestrutura adequada e manutenção dos equipamentos; a adaptação curricular para a incorporação de práticas híbridas; e o desenvolvimento de mecanismos de segurança que restrinjam conteúdos não pedagógicos. Da mesma forma, é imprescindível o acompanhamento pedagógico constante, com avaliação de impacto e ajustes baseados em evidências, além do envolvimento das famílias e comunidades escolares no processo educativo.

No campo normativo, ainda que não se identifique uma portaria específica que institua a distribuição dos tablets, a ação dialoga com regulamentações recentes. A Deliberação nº 01/2025, do Conselho Estadual de Educação da Bahia, por exemplo, estabeleceu orientações sobre o uso de dispositivos eletrônicos nas escolas, destacando a importância de protocolos que preservem a saúde mental, a convivência escolar e o foco pedagógico. Além disso, a Lei nº 15.100/2025 também regulamenta o uso de dispositivos eletrônicos em instituições públicas e privadas, reforçando o compromisso do Estado em normatizar a presença das tecnologias digitais no ambiente escolar.

Dessa forma, a distribuição de tablets pela SEC-BA se configura como uma ação estratégica para fortalecer a qualidade da educação pública baiana, aproximando a escola das

práticas sociais contemporâneas. Contudo, seu êxito depende da consolidação de políticas educacionais integradas, que assegurem tanto a infraestrutura quanto a formação e o acompanhamento pedagógico necessário. Somente assim será possível transformar a entrega de equipamentos em um efetivo avanço no direito à educação, garantindo que os estudantes sejam, de fato, protagonistas de sua aprendizagem em um mundo cada vez mais digitalizado.

1.1 Marcos legais para o uso das tecnologias na educação

Além dos programas específicos, o desenvolvimento das TDICs na Educação Básica brasileira está respaldado por marcos legais. Um dos principais é o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, que estabelece metas e estratégias para o período de 2014 a 2024. Entre as diretrizes do PNE, destaca-se a Meta 7. Essa Meta se propõe a “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir metas estabelecidas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)” (BRASIL, 2014). Uma de suas estratégias é a promoção do uso pedagógico das tecnologias digitais, com vistas à melhoria do rendimento escolar e à equidade no acesso à informação e ao conhecimento.

No entanto, a análise crítica dessa meta revela contradições profundas entre o discurso oficial e as condições reais de desenvolvimento das políticas públicas educacionais no Brasil. A aposta na tecnologia como solução para os problemas estruturais da educação básica pode ser compreendida como parte de um processo de despolitização das causas da desigualdade escolar, que tende a deslocar o foco das responsabilidades do Estado para a responsabilização individual de professores e estudantes.

De acordo com Garcia (2020), o uso das tecnologias digitais na educação tem sido apresentado como uma panaceia moderna, capaz de superar desigualdades históricas por meio da inovação e da conectividade. No entanto, o que se observa é que, em vez de promover maior equidade, a introdução desordenada e descontextualizada dessas ferramentas tem aprofundado as desigualdades existentes, sobretudo nas escolas públicas das periferias urbanas e das zonas rurais, que frequentemente carecem de infraestrutura mínima, como energia elétrica estável, internet de qualidade e equipamentos adequados.

A Meta 7 do PNE, ao propor o uso pedagógico das tecnologias como estratégia para melhorar o desempenho escolar, ignora que o êxito de qualquer inovação pedagógica depende de um conjunto de condições materiais, institucionais e formativas que a sustentem. Como enfatiza Saviani (2011), “nenhuma política educacional será bem-sucedida se desconsiderar

as condições objetivas do trabalho escolar e a formação dos profissionais da educação” (p. 94). A simples disponibilização de tecnologias, sem investimento em formação crítica e continuada dos professores, não transforma práticas pedagógicas nem reduz desigualdades.

Além disso, a lógica que sustenta a Meta 7 do PNE está alinhada a uma racionalidade tecnocrática e gerencialista da educação, que tende a vincular qualidade educacional a índices quantitativos de desempenho, como o IDEB, em detrimento de uma formação crítica, cidadã e emancipadora. Como alerta Dourado (2015), “a ênfase nas metas e indicadores como parâmetros exclusivos de qualidade acaba por obscurecer o debate sobre o papel social da escola pública e os objetivos formativos da educação” (p. 217).

A politização dessa questão exige, portanto, questionar quem são os verdadeiros beneficiários das políticas de inserção tecnológica nas escolas públicas. Em muitos casos, o que se observa é a entrada massiva de plataformas digitais, sistemas privados de ensino e pacotes tecnológicos, que estabelecem parcerias com redes públicas de ensino, muitas vezes sem o devido debate democrático nas instâncias escolares. Essa “tecnologização privatizante” da educação, como define Gatti (2021), “tem operado como um novo vetor de privatização da escola pública, por meio da compra de soluções prontas que desconsideram o protagonismo docente e a diversidade das realidades escolares” (p. 39).

Assim, a Meta 7, que em seu enunciado propõe a melhoria da qualidade da educação e a promoção da equidade, pode, na prática, servir para legitimar processos de controle pedagógico e de aprofundamento das desigualdades socioeducacionais, caso não seja acompanhada de investimentos estruturais, valorização profissional e políticas de democratização efetiva do acesso às tecnologias.

É preciso afirmar que a tecnologia, por si só, não é neutra nem transformadora. Seu uso pedagógico deve estar subordinado a um projeto político-pedagógico comprometido com a justiça social, com a formação crítica e com a emancipação dos sujeitos. Como argumenta Belloni (2009), “as tecnologias educacionais só farão sentido se integradas a uma concepção de educação voltada para a autonomia e para a cidadania” (p. 82). Nesse sentido, politizar a Meta 7 do PNE implica compreender que os desafios da educação pública brasileira vão muito além da conectividade: envolvem disputas ideológicas, interesses econômicos e concepções de mundo antagônicas sobre o que é educar.

Portanto, a abordagem crítica e contextualizada da Meta 7 é fundamental para que as políticas públicas em educação não se limitem à repetição de promessas tecnológicas, mas contribuam para a construção de uma escola pública democrática, crítica e socialmente referenciada. A politização do debate sobre o uso pedagógico das tecnologias exige a

denúncia dos processos de mercantilização da educação e a defesa intransigente do direito à educação de qualidade como um dever do Estado e um direito inalienável de todos os cidadãos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, representa outro marco importante. A BNCC define as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos da Educação Básica, destacando o papel das TDICs no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a BNCC, as tecnologias digitais devem ser utilizadas como ferramentas para estimular o pensamento crítico, a resolução de problemas e a comunicação. Nesse sentido, Moran (2015) argumenta que

A BNCC reconhece a necessidade de uma educação que vá além da simples transmissão de conteúdo, incorporando as tecnologias como parte do desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI (Moran, 2015, p. 48).

Outro marco relevante é a Resolução CNE/CP nº 2/2017, que estabelece as diretrizes para a formação inicial e continuada de professores. Essa resolução reforça a necessidade de que os cursos de formação docente incluam o uso pedagógico das TDICs, preparando os futuros professores para atuar em ambientes digitais e promover práticas de ensino inovadoras. Segundo Valente (2017), “a formação docente é essencial para que o uso das tecnologias digitais seja efetivo e transformador, pois o simples acesso a dispositivos e à internet não garante uma aprendizagem significativa” (VALENTE, 2017, p. 39).

No aspecto que tange as Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino da Bahia (DCRB), estas representam um marco significativo no planejamento e estruturação da educação pública no Estado. Elas buscam alinhar as políticas educacionais às demandas contemporâneas, incluindo a incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no processo de ensino-aprendizagem. O uso das TDICs é visto como um dos principais instrumentos para a promoção de uma educação mais inclusiva, democrática e conectada com os desafios do século XXI. Este texto visa apresentar como as DCRB abordam a utilização das tecnologias digitais no ensino, destacando as principais perspectivas e desafios enfrentados no contexto educacional da Bahia.

As Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino da Bahia reconhecem o papel central das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas essenciais para a formação integral dos estudantes. O documento das DCRB afirma que o uso das TDICs deve ser incorporado às práticas educativas de forma transversal, ou seja, perpassando todas as áreas do conhecimento e sendo articulado com os diferentes componentes curriculares. Segundo o

texto oficial, “as tecnologias digitais são recursos indispensáveis para a promoção de aprendizagens significativas, que possibilitam a construção do conhecimento de forma mais dinâmica e interativa” (BAHIA, 2018, p. 27).

Essa abordagem reflete uma visão contemporânea da educação, que busca preparar os alunos para os desafios de uma sociedade cada vez mais digitalizada. As TDICs, segundo as diretrizes, são vistas não apenas como ferramentas auxiliares, mas como componentes centrais na formação de competências que transcendem o domínio técnico, abrangendo também a cidadania digital, a literacia informacional e a capacidade crítica dos estudantes em relação às informações e conteúdos encontrados na internet. O documento destaca ainda que “a apropriação crítica das TDICs pelos estudantes é fundamental para que eles possam se posicionar de maneira ativa e reflexiva em uma sociedade marcada pela rápida circulação de informações” (BAHIA, 2018, p. 30).

No contexto educacional do Estado da Bahia, a integração das tecnologias digitais nas escolas públicas tem sido apontada como uma estratégia para reduzir desigualdades e ampliar o acesso à educação de qualidade. No entanto, é importante reconhecer que a implementação desse uso encontra desafios significativos, relacionados tanto à infraestrutura tecnológica quanto à formação dos profissionais da educação. Para Oliveira (2020), “a desigualdade no acesso às tecnologias digitais nas escolas baianas é um reflexo das disparidades regionais e socioeconômicas que ainda marcam o Estado” (OLIVEIRA, 2020, p. 112). Em muitas áreas, especialmente em regiões rurais e periféricas, o acesso à internet e a dispositivos tecnológicos ainda é limitado, o que impede a plena utilização das TDICs como proposto pelas diretrizes.

Por outro lado, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) tem investido em programas que visam fortalecer a infraestrutura tecnológica das escolas e oferecer formação continuada aos professores. O programa Bahia Profissional Digital, por exemplo, tem buscado ampliar a inclusão digital nas escolas por meio da disponibilização de laboratórios de informática e do acesso a plataformas educacionais online. Esses avanços são apontados por Souza como “passos importantes para a inserção efetiva das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, embora ainda haja um longo caminho a ser percorrido” (SOUZA, 2019, p. 78).

Além disso, as DCRB prevêm o uso das tecnologias digitais como parte de uma metodologia pedagógica ativa, que coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem. Nesse sentido, o uso de plataformas colaborativas, jogos digitais educativos e recursos multimídia é incentivado como forma de estimular a autonomia e o pensamento crítico dos alunos. Como ressaltado por Valente (2017), “as tecnologias digitais, quando

integradas de maneira reflexiva e planejada podem potencializar a aprendizagem ao proporcionar um ambiente mais interativo e centrado no aluno” (VALENTE, 2017, p. 45).

Embora o Estado da Bahia tenha avançado na implantação de políticas que promovem o uso das TDICs nas escolas, persistem desafios que precisam ser superados para que o potencial dessas tecnologias seja plenamente alcançado. A formação continuada dos professores é um desses desafios, uma vez que muitos ainda se encontram despreparados para integrar as tecnologias de forma eficaz em suas práticas pedagógicas. Segundo Kenski (2012), “a formação docente para o uso das tecnologias digitais é essencial, pois as ferramentas por si só não garantem a qualidade da aprendizagem; o que faz a diferença é a maneira como elas são utilizadas” (KENSKI, 2012, p. 80).

Nesse sentido, as DCRB destacam a necessidade de promover ações de formação continuada voltadas para a apropriação das tecnologias digitais pelos professores. Essas formações devem contemplar não apenas o domínio técnico, mas também a utilização pedagógica das TDICs, de modo a garantir que elas sejam integradas de maneira crítica e criativa no processo educativo. A falta de capacitação adequada dos professores, no entanto, é um dos entraves apontados por diversos estudiosos da área, que alertam para a necessidade de investimentos contínuos em formação e suporte técnico.

Outro desafio relevante é a sustentabilidade das iniciativas de inclusão digital nas escolas. Em muitas instituições, a falta de manutenção dos equipamentos e a escassez de recursos financeiros para a atualização tecnológica acabam prejudicando a continuidade das ações. Para Oliveira, “a inclusão digital nas escolas requer não apenas a implementação inicial de equipamentos e redes, mas também uma política sustentável de manutenção e atualização tecnológica” (OLIVEIRA, 2020, p. 115).

As Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino da Bahia representam um avanço importante na promoção do uso das Tecnologias Digitais no processo de ensino-aprendizagem, alinhando-se com as demandas contemporâneas por uma educação mais inclusiva e conectada com a realidade digital. As TDICs são reconhecidas nas DCRB como ferramentas essenciais para a formação integral dos estudantes, especialmente no desenvolvimento de competências digitais e críticas. No entanto, a implementação efetiva dessas tecnologias enfrenta desafios significativos, relacionados tanto à infraestrutura quanto à formação docente.

Dessa forma, para que o uso das TDICs seja de fato uma realidade transformadora nas escolas baianas, é necessário que o Estado continue investindo em políticas que garantam o acesso equitativo às tecnologias, bem como em programas de formação continuada que

capacitem os professores para integrar essas ferramentas de maneira reflexiva e inovadora. Somente assim será possível promover uma educação que utilize as potencialidades das TDICs para construir um processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo, crítico e conectado com as demandas da sociedade contemporânea.

1.2 O uso das tecnologias digitais na educação e no ensino de História: uma abordagem histórica

Nas últimas décadas, a integração das tecnologias digitais na educação tem promovido mudanças significativas na forma como o conhecimento é transmitido e adquirido. O uso de ferramentas digitais na educação não só tem transformado as práticas pedagógicas, como também tem reconfigurado o papel do educador e do estudante. Este texto visa explorar o histórico do uso das tecnologias digitais na educação, com um foco específico no ensino de História, discutindo as implicações dessas tecnologias para a prática educativa e suas contribuições para a aprendizagem histórica.

A presença das tecnologias digitais na educação começou a se consolidar na década de 1980, com a introdução dos primeiros computadores pessoais em ambientes escolares. Segundo Almeida e Castro (2003, p. 45), a introdução das tecnologias digitais nas escolas brasileiras teve um impacto inicial modesto, mas significativo, criando as bases para uma revolução educacional. Nos anos seguintes, a popularização da internet e o surgimento de novas mídias digitais ampliaram as possibilidades educacionais, proporcionando novas formas de acesso e compartilhamento de informações.

Durante os anos 1990, o desenvolvimento da web 2.0 trouxe novas ferramentas para a educação, como blogs, fóruns e redes sociais, que começaram a ser exploradas para fins educacionais. Segundo Silva e Gomes (2010), “a web 2.0 permitiu uma maior interatividade e colaboração entre os alunos e professores, transformando a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem” (p. 89). Esta mudança foi particularmente relevante para o ensino de História, onde o acesso a fontes primárias e secundárias online ampliou as possibilidades de pesquisa e análise histórica.

No contexto do ensino de História, as tecnologias digitais têm proporcionado novas abordagens e metodologias. A utilização de recursos multimídia, como vídeos, podcasts e infográficos, tem enriquecido as aulas e facilitado a compreensão de conteúdos complexos. De acordo com Pereira e Rocha (2015), “o uso de recursos digitais no ensino de História tem

possibilitado a construção de narrativas mais envolventes e interativas, estimulando o interesse dos alunos pela disciplina” (PEREIRA; ROCHA, 2015, p. 112).

Uma das inovações mais significativas no ensino de História é o uso de ambientes virtuais de aprendizagem e simuladores históricos através de IAs. Estes recursos permitem que os alunos interajam com cenários históricos e desenvolvam habilidades analíticas. Segundo Andrade e Santos (2018), “ambientes virtuais e simuladores oferecem uma experiência imersiva que pode levar os alunos a uma compreensão mais profunda dos contextos históricos” (p. 156). Além disso, a disponibilização de bases de dados e arquivos digitais tem facilitado o acesso a documentos históricos que antes estavam restritos a arquivos e bibliotecas. “O acesso facilitado a fontes históricas digitais tem possibilitado aos alunos e pesquisadores uma nova forma de explorar e interpretar o passado” (LIMA, 2016, p. 98).

O uso das tecnologias digitais na educação tem proporcionado transformações profundas, tanto nas práticas pedagógicas quanto na dinâmica de aprendizagem. No ensino de História, essas tecnologias têm possibilitado novas abordagens e metodologias que enriquecem a compreensão e a análise histórica. No entanto, é fundamental enfrentar os desafios relacionados ao acesso desigual e à formação de professores para garantir que as tecnologias digitais possam ser utilizadas de maneira efetiva e inclusiva. A contínua evolução e pesquisa nesta área serão essenciais para maximizar os benefícios das tecnologias digitais na educação.

Uma das discussões pontuais neste sentido está relacionada a plataformização do ensino e os interesses que envolvem esse processo. A inserção das tecnologias digitais no contexto escolar tem sido acompanhada por transformações significativas nas formas de organização do trabalho pedagógico. No ensino de História, essas mudanças têm se manifestado não apenas nos recursos disponíveis, mas também nas lógicas de funcionamento da prática docente, especialmente a partir da intensificação do uso desse recurso. Esse fenômeno, entendido como a crescente mediação de plataformas digitais comerciais e institucionais na organização dos processos educativos, tem suscitado importantes debates sobre a autonomia docente, a precarização da profissão e o controle sobre o trabalho do professor.

A plataformização do ensino representa mais do que a adoção de tecnologias em sala de aula; trata-se de uma reconfiguração estrutural do trabalho pedagógico, na qual plataformas digitais passam a exercer papéis centrais na definição de conteúdos, metodologias e formas de avaliação. Segundo Santos e Silva (2021), “as plataformas não apenas oferecem ferramentas, mas criam uma lógica de funcionamento que redefine o papel do docente e do

estudante no processo de ensino-aprendizagem” (p. 89). Nesse sentido, o professor de História, muitas vezes, deixa de ser o planejador autônomo de suas práticas para se tornar um executor de conteúdos previamente organizados por corporações ou instituições que controlam essas plataformas.

Essa realidade contribui para um processo de desprofissionalização do magistério, especialmente na Educação Básica. Conforme apontado por Kuenzer (2018), a plataformização do ensino se articula à lógica do trabalho prescrito, reduzindo o espaço para a criatividade e o senso crítico que caracterizam o fazer pedagógico, particularmente em disciplinas como História, que exigem contextualização, interpretação e debate. A docência, neste contexto, tende a ser moldada por algoritmos, roteiros padronizados e critérios de desempenho que desconsideram as especificidades culturais e históricas dos sujeitos envolvidos.

A autonomia docente, entendida como a capacidade de o professor tomar decisões pedagógicas fundamentadas em saberes profissionais e na leitura do contexto educacional, é duramente afetada. Para Oliveira (2020), “a plataforma é, antes de tudo, um dispositivo de controle. Ela não apenas fornece os meios para ensinar, mas também vigia, quantifica e padroniza o ato de ensinar” (p. 134). Essa vigilância e padronização se apresentam por meio de métricas de engajamento, rastreamento de acessos, feedbacks automatizados e relatórios de desempenho, os quais frequentemente são utilizados por gestores para avaliar a produtividade docente, deslocando o foco da aprendizagem para a lógica da eficiência operacional.

Outro aspecto crítico desse processo é a precarização do trabalho docente. A dependência crescente de tecnologias comerciais introduz novas formas de exploração, nas quais o professor é compelido a responder a múltiplas demandas digitais, muitas vezes fora do horário regular de trabalho, sem contrapartidas em termos de remuneração ou reconhecimento. Como argumentam Frigotto e Ciavatta (2019), “a intensificação do trabalho docente com as tecnologias é um dos elementos centrais da nova morfologia da precarização na educação” (p. 57). O docente, especialmente nas redes públicas, deve se adaptar rapidamente aos ambientes digitais, nem sempre adequados e sem formação específica ou suporte técnico adequado.

No ensino de História, esse cenário apresenta contradições profundas. A disciplina, que tem entre seus fundamentos a problematização do passado e a formação crítica dos estudantes, tende a ser esvaziada quando submetida a plataformas que valorizam conteúdos descontextualizados, exercícios objetivos e aprendizagem baseada em desempenho. A crítica histórica, essencial para o combate às *fake news*, ao negacionismo e às interpretações

autoritárias do passado, é dificultada quando o professor perde o controle sobre os materiais utilizados e as estratégias adotadas.

É necessário, portanto, repensar a integração das tecnologias digitais na Educação Básica de forma crítica e democrática. As plataformas podem, sim, ser aliadas importantes no processo de ensino-aprendizagem da História, desde que estejam subordinadas aos projetos pedagógicos construídos coletivamente nas escolas e respeitem a autonomia e a experiência dos docentes. Isso implica não apenas a regulação pública do uso de plataformas educacionais, mas também a valorização do professor como sujeito epistêmico, capaz de selecionar, adaptar e criticar os recursos tecnológicos em função dos objetivos formativos da educação histórica.

Dessa forma, a discussão sobre a plataformização do ensino não pode ser dissociada da luta por melhores condições de trabalho, formação continuada e reconhecimento social do magistério. Como adverte Dourado (2021), “a inserção de tecnologias digitais nas escolas precisa estar a serviço de um projeto emancipatório de educação, e não submetida aos interesses mercantis e à lógica da produtividade” (p. 103). A defesa da autonomia docente, especialmente no ensino de História, é, portanto, uma questão política central no debate contemporâneo sobre educação e tecnologias.

1.3. O debate em torno do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)

O emprego de tecnologias digitais no ensino de História na Educação Básica é amplo e envolve diferentes perspectivas sobre seus impactos, benefícios e desafios. De um lado, há um reconhecimento geral dos avanços trazidos pela digitalização do ensino, com a possibilidade de enriquecer o processo de aprendizagem por meio de ferramentas interativas e inovadoras. Por outro lado, persistem obstáculos, especialmente relacionados à infraestrutura, formação docente e o uso crítico das tecnologias. Esta seção apresentará um debate bibliográfico sobre o tema, expondo as principais ideias dos autores que discutem o papel das TDICs no ensino de História, analisando seus avanços e dificuldades.

O uso das TDICs no ensino de História tem sido amplamente elogiado por diversos autores, que destacam como essas tecnologias transformam a experiência de aprendizagem, tornando o conteúdo histórico mais acessível, dinâmico e envolvente. Para Kenski (2012),

As tecnologias digitais representam uma nova era para a educação, proporcionando recursos que ampliam as possibilidades de exploração dos conteúdos e permitem a integração de múltiplas linguagens, como vídeo, áudio, imagem e texto (Kenski, 2012, p. 65).

No ensino de História, essa pluralidade de recursos facilita o acesso dos estudantes a fontes históricas primárias, imagens e mapas interativos, simuladores de batalhas, visitas virtuais a museus e até jogos educativos, que recriam contextos históricos para uma aprendizagem mais imersiva.

Valente (2017) destaca que “as TDICs no ensino de História possibilitam que os alunos se tornem mais ativos no processo de aprendizagem, promovendo uma postura investigativa em relação aos fatos históricos” (VALENTE, 2017, p. 42). Ferramentas digitais, como plataformas colaborativas e ambientes virtuais de aprendizagem, permitem que os estudantes compartilhem suas descobertas, debatam diferentes interpretações históricas e desenvolvam um aprendizado colaborativo, algo que pode potencializar a compreensão histórica de forma mais profunda e contextualizada.

Outro ponto frequentemente abordado no debate acadêmico refere-se ao uso de realidade aumentada (RA) e realidade virtual (RV) no ensino de História. Esses recursos permitem recriar ambientes históricos e simular eventos de maneira interativa, ajudando os alunos a vivenciar contextos do passado, o que pode fortalecer o entendimento de fenômenos complexos. Moran (2015) argumenta que

Essas tecnologias imersivas podem ser extremamente úteis no ensino de História, pois ajudam os alunos a compreender o contexto e as circunstâncias que moldaram certos eventos, o que muitas vezes é difícil de captar por meio de textos tradicionais (MORAN, 2015, p. 56).

O debate acerca do uso das Tecnologias Digitais no ensino de História na Educação Básica revela um campo marcado por grandes avanços e desafios. De um lado, as TDICs têm o potencial de transformar a maneira como os alunos se relacionam com o conhecimento histórico, oferecendo novas possibilidades de interação, pesquisa e imersão. Por outro lado, questões como a desigualdade no acesso às tecnologias, a formação docente e o uso crítico dos recursos digitais continuam sendo desafios importantes para a plena integração dessas ferramentas no ensino de História.

Nesse sentido, é fundamental que as políticas educacionais, assim como os programas de formação de professores, estejam atentas a esses desafios, promovendo um uso mais equitativo e crítico das tecnologias digitais. O uso das TDICs, quando acompanhado de um planejamento pedagógico adequado e de uma mediação qualificada, pode contribuir

significativamente para uma educação histórica mais crítica, inclusiva e significativa.

Em seu artigo *Tecnologias nas aulas de História sim, mas quais?* (2021), Carmem Zeli de Vargas Gil, apresenta uma reflexão fundamental sobre a relação entre ensino de História e tecnologias digitais, sobretudo diante do avanço das grandes corporações do setor tecnológico na educação. A autora desloca o debate de uma visão instrumental — que entende a tecnologia apenas como recurso didático ou inovação pedagógica — para um enfoque crítico, que evidencia suas implicações políticas, econômicas e sociais. Tal perspectiva é urgente no contexto contemporâneo, em que a educação básica e superior foi forçada, pela pandemia de Covid-19, a uma digitalização acelerada mediada principalmente por ferramentas privadas, como o Google Classroom e o Google Meet.

Um dos méritos centrais do texto é revelar como a lógica do capitalismo de dados impacta diretamente a prática escolar. Inspirada em Morozov (2018) e Zuboff (2021), a autora destaca que as plataformas digitais não são neutras, mas operam segundo interesses de mercado, coletando, armazenando e monetizando informações de professores e estudantes. A crítica é pertinente, pois alerta que ao naturalizar a utilização de recursos tecnológicos oferecidos gratuitamente pelas Big Techs, a escola acaba colaborando para a formação de sujeitos consumidores, submetidos à regulação algorítmica, e não cidadãos críticos capazes de intervir no espaço público.

Outro ponto relevante do artigo é a ênfase na necessidade de incluir o digital como objeto de conhecimento histórico, e não apenas como meio para dinamizar aulas. Gil chama a atenção para os riscos de uma abordagem acrítica, exemplificados em sua experiência ao utilizar o jogo *Pokémon Go* sem considerar o contexto de sua criação e suas relações com a indústria do entretenimento e do consumo. Essa autorreflexão demonstra maturidade acadêmica e reforça a ideia de que o ensino de História deve fomentar a leitura crítica do mundo contemporâneo, conectando o passado às novas formas de dominação e desigualdade.

A defesa do uso de softwares livres, como Moodle e Jitsi, também se apresenta como uma alternativa viável e coerente com os princípios de democratização do conhecimento. Tais ferramentas, por serem abertas e modificáveis, favorecem práticas colaborativas, respeitam a privacidade e podem ser adaptadas às necessidades locais. A referência ao conceito de tecnodiversidade de Yuk Hui (2020) amplia ainda mais a reflexão, permitindo pensar em tecnologias enraizadas em diferentes cosmovisões, e não apenas no paradigma eurocêntrico e universalizante que hoje orienta o desenvolvimento digital.

No entanto, a proposta da autora também enfrenta desafios práticos. Em um país marcado pela desigualdade social e pela insuficiência de infraestrutura tecnológica, a

implantação de softwares livres em larga escala exige políticas públicas robustas, formação continuada de professores e investimentos em soberania digital. Há, portanto, uma tensão entre a crítica legítima às corporações privadas e as condições reais das escolas, especialmente da rede pública, que muitas vezes dependem das soluções mais imediatas e acessíveis.

Em síntese, o artigo de Carmem Zeli de Vargas Gil oferece uma contribuição valiosa para o campo do ensino de História ao problematizar a inserção das tecnologias digitais no espaço escolar. Mais do que perguntar “se” devemos usá-las, a autora nos instiga a questionar “quais” tecnologias utilizamos, a serviço de quem e com quais consequências. Trata-se de um convite à prática docente crítica e politicamente engajada, capaz de tensionar o modelo hegemônico das Big Techs e de buscar alternativas que fortaleçam a autonomia, a democracia e a emancipação dos sujeitos.

1.4 Propostas para o Uso das Tecnologias na Educação Básica

As propostas para a integração das TDICs na Educação Básica brasileira são amplas e variadas, refletindo tanto as necessidades das escolas quanto as demandas da sociedade contemporânea. Uma das principais propostas é a inclusão digital como política de equidade, que visa garantir que todos os estudantes, independentemente de sua condição socioeconômica ou localização geográfica, tenham acesso a tecnologias digitais de qualidade. Para tanto, é necessário que o governo continue a investir na ampliação da infraestrutura tecnológica das escolas, especialmente nas regiões mais carentes, onde o acesso à internet ainda é precário.

Além disso, a formação continuada de professores emerge como um ponto central nas propostas para o uso eficaz das tecnologias digitais. Oliveira (2020) ressalta que “a capacitação docente é o alicerce para a integração das TDICs, pois permite que o professor desenvolva novas metodologias de ensino, adaptando-se às características e necessidades dos alunos na era digital” (OLIVEIRA, 2020, p. 118). Nesse sentido, programas de formação que incentivem o uso crítico e criativo das TDICs são fundamentais para promover práticas pedagógicas inovadoras.

Outro aspecto importante nas propostas é a criação de plataformas digitais de aprendizagem, que facilitem o acesso dos alunos a conteúdos complementares e interativos. O uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), por exemplo, permite que os estudantes tenham acesso a uma ampla gama de recursos educacionais, como vídeos,

simuladores, jogos educativos e fóruns de discussão. Essas plataformas podem ser utilizadas tanto para o ensino presencial quanto para o ensino híbrido, modelo que combina atividades presenciais e a distância. De acordo com Behrens e Alterman (2019), “o uso de plataformas digitais pode potencializar a aprendizagem autônoma dos alunos, além de promover a interação entre eles e com o professor” (BEHRENS; ALTERMAN, 2019, p. 78).

O desenvolvimento do uso das Tecnologias Digitais na Educação Básica brasileira reflete uma trajetória de avanços significativos, impulsionados por marcos legais e programas governamentais. A integração das TDICs no processo de ensino-aprendizagem tem o potencial de transformar a educação, promovendo novas formas de interação, colaboração e construção do conhecimento. No entanto, os desafios que envolvem a inclusão digital, a formação docente e a infraestrutura tecnológica ainda precisam ser enfrentados de maneira eficaz para que as tecnologias digitais possam cumprir seu papel de forma equitativa e transformadora na educação brasileira.

A integração de tecnologias digitais no ensino de História na educação básica tem sido amplamente discutida nas últimas décadas, refletindo um movimento global em direção à modernização e aprimoramento das práticas pedagógicas. Este texto dissertativo visa justificar o uso dessas tecnologias, explorando os principais desafios, as possibilidades metodológicas e o impacto nos resultados educacionais associados a essa integração. Apesar de desafios como infraestrutura inadequada nas escolas e a formação insuficiente de professores, as tecnologias digitais oferecem uma gama de possibilidades metodológicas que podem enriquecer o ensino de História.

A utilização de recursos multimídia, como vídeos, podcasts e infográficos, pode tornar os conteúdos históricos mais acessíveis e envolventes para os alunos. A realidade aumentada (RA) e a realidade virtual (RV) permitem a recriação de cenários históricos, proporcionando uma experiência imersiva que pode melhorar a compreensão e a retenção do conhecimento (BITTENCOURT, 2021). Além disso, as plataformas de e-learning e as ferramentas de colaboração online promovem um ambiente de aprendizagem mais interativo, onde os alunos podem participar de discussões e projetos colaborativos, ampliando seu entendimento sobre os temas estudados (CARUSO, 2020).

O impacto do uso de tecnologias digitais no ensino de História tem mostrado resultados promissores. Estudos indicam que a integração de ferramentas digitais pode aumentar o engajamento dos alunos e melhorar a compreensão dos conteúdos históricos (LOPES DE SOUZA, 2021). O uso de metodologias ativas, possibilitadas pelas tecnologias digitais, estimula a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de habilidades críticas

e analíticas. Por exemplo, a análise de documentos históricos em formatos digitais permite uma investigação mais detalhada e dinâmica, que pode levar a uma compreensão mais profunda dos contextos históricos (REIS; SILVA, 2020).

Além disso, o uso de tecnologias digitais pode facilitar a personalização do ensino. Ferramentas educacionais adaptativas podem ajustar o conteúdo às necessidades e ao nível de conhecimento dos alunos, promovendo um aprendizado mais individualizado e eficaz (CHIZOTTI, 2019). Essa personalização é especialmente valiosa no ensino de História, que frequentemente lida com uma ampla gama de conteúdos e perspectivas históricas.

Andréa Cristina dos Reis e José Carlos Gomes da Silva (2020) abordam a importância das metodologias inovadoras e da prática docente no uso das tecnologias digitais. Segundo Reis e Silva as metodologias ativas e a utilização de recursos digitais possibilitam uma maior interatividade e engajamento dos alunos, permitindo que eles se tornem protagonistas do processo de aprendizagem (REIS; SILVA, 2020, p. 45).

Circe Bittencourt (2021) reforça essa ideia:

Ao discutir a prática de ensino e as metodologias inovadoras, sugerindo que a integração de tecnologias digitais pode facilitar o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas nos alunos, ao mesmo tempo em que estimula a criatividade e a colaboração (BITTENCOURT, 2021, p. 67).

Percebemos que, na atualidade, o nosso aluno está inserido em um tempo de tecnologias, de possibilidades, de dinamismo e rapidez. Com isso, cada vez mais precisamos de aulas que motivem que não fiquem apenas nos conteúdos programados, mas que despertem o prazer em aprender. Nosso grande desafio é tornar a disciplina de História como prazerosa, que desperte a atenção e o interesse dos alunos.

Mario Caruso (2020, p. 78) defende que as tecnologias digitais têm o potencial de transformar o ensino de História ao oferecer recursos que possibilitam uma abordagem mais dinâmica e interativa dos conteúdos históricos. Segundo Caruso, o uso de ferramentas digitais, como plataformas de e-learning e recursos multimídia, permite aos professores criar aulas mais envolventes e personalizadas. Esse aspecto é crucial para a disciplina de História, que frequentemente lida com informações complexas e contextos diversos, tornando a apresentação digital dos conteúdos uma estratégia eficaz para promover uma melhor compreensão dos eventos históricos.

Concluindo, a integração das tecnologias digitais no ensino de História na educação básica é justificada por uma série de benefícios que incluem a promoção de aulas mais interativas e envolventes, a possibilidade de personalização do ensino, e o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas nos alunos. Além disso, a formação adequada dos

professores e a adoção de metodologias inovadoras são fundamentais para que o uso dessas tecnologias seja eficaz e enriquecedor. As contribuições de diversos autores evidenciam que a tecnologia, quando utilizada de forma estratégica e crítica, pode transformar positivamente o ensino de História, tornando-o mais relevante e estimulante para os alunos.

O avanço das tecnologias digitais ampliou as possibilidades de inovação pedagógica no ensino de História, destacando-se, entre tais recursos, os programas e aplicativos que funcionam como simuladores históricos. Essas ferramentas, ao recriarem cenários, eventos e processos sociais em ambientes digitais, permitem que o estudante vivencie experiências de aprendizado que vão além da simples leitura ou da memorização de fatos, estimulando a construção de conhecimentos por meio da interatividade e da experimentação.

Os simuladores digitais de História disponíveis gratuitamente no Brasil apresentam diferentes abordagens: desde plataformas que recriam batalhas e acontecimentos históricos até aplicativos que simulam sociedades antigas e dinâmicas culturais. Tais recursos constituem espaços de aprendizagem nos quais os alunos podem refletir sobre as escolhas humanas e seus impactos, construindo relações críticas entre passado e presente.

Nesse sentido, Lévy observa que:

O virtual não se opõe ao real, mas ao atual. Ele é um modo de ser fecundo e poderoso que favorece a emergência de novas formas de interação, de aprendizagem e de produção de conhecimento, pois possibilita ao sujeito não apenas observar, mas agir em universos possíveis (LÉVY, 1999, p. 32).

A utilização de simuladores digitais em História aproxima-se, portanto, dessa ideia de virtualidade como potência criadora, na medida em que permite ao estudante explorar hipóteses, visualizar processos e compreender as múltiplas perspectivas do passado.

É importante ressaltar que tais ferramentas não devem ser compreendidas como substitutos do professor ou do estudo sistemático das fontes históricas, mas como instrumentos de mediação que enriquecem a prática docente.

Assim, cabe ao docente selecionar de maneira crítica quais simuladores digitais melhor se alinham aos objetivos de ensino, considerando não apenas a atratividade da ferramenta, mas, sobretudo, sua capacidade de favorecer o desenvolvimento do pensamento histórico, da criticidade e da autonomia intelectual dos estudantes.

No quadro 1 são apresentados os principais programas e aplicativos de simulação histórica gratuitos no Brasil, destacando-se, para fins didáticos, a descrição do produto ou sua função principal e seu potencial pedagógico no Ensino de História.

Quadro 1 - Programas e Aplicativos de Simulação Histórica Gratuitos no Brasil

Programa / Aplicativo	Descrição / Função Principal	Potencial Pedagógico no Ensino de História
Mission US (versão online gratuita)	Jogo narrativo que simula eventos da História dos Estados Unidos (disponível em português em algumas versões adaptadas).	Possibilita compreensão de diferentes perspectivas históricas e debates sobre cidadania.
Muzzy Lane – Making History (edições educacionais gratuitas para professores)	Simulador de história global, com foco em conflitos do século XX.	Estimula a análise crítica de contextos de guerra e geopolítica.
Civilization VI – Education Edition (algumas versões liberadas para uso educacional no Brasil)	Simulador de civilizações, da Antiguidade à Era Moderna.	Permite compreender processos de formação de impérios e interações culturais.
Historia Games – Simuladores didáticos online (plataforma colaborativa)	Plataforma com jogos e simulações digitais independentes, voltada a professores de História.	Favorece o uso de narrativas locais e globais em simulações educativas.
Freedom – Simulador da Independência (projeto brasileiro de software livre)	Aplicativo desenvolvido por coletivos educacionais para recriar o processo da Independência do Brasil.	Facilita a análise crítica sobre o processo de emancipação e as diferentes vozes sociais envolvidas.

A presença de simuladores digitais gratuitos no ensino de História no Brasil revela-se como uma alternativa didática promissora, sobretudo no contexto da Educação Básica. Esses recursos permitem recriar cenários complexos, estimular a análise de escolhas históricas e promover a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Mais do que um simples atrativo tecnológico, os simuladores podem se tornar, quando integrados, de maneira crítica e planejada, instrumentos de desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência cidadã, colaborando para uma educação mais inovadora, crítica e socialmente engajada.

1.5. Abordagens Tradicionais e Inovadoras no Ensino de História: Um Contraste nos Planos de Curso do Ensino Médio

O ensino de História na Educação Básica brasileira, particularmente no Ensino Médio, tem sido historicamente marcado por práticas pedagógicas tradicionais, ainda muito centradas na memorização de fatos, datas e personagens, com base em uma narrativa linear e eurocêntrica. Essa abordagem, ainda presente em muitas escolas públicas do Estado da Bahia,

encontra-se cada vez mais em tensão com propostas pedagógicas inovadoras que incorporam Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), buscando dialogar com os interesses e linguagens das novas gerações.

Nos planos de curso da disciplina de História, é possível identificar tanto a permanência de métodos tradicionais quanto tentativas de inovação. As abordagens tradicionais geralmente se apoiam em aulas expositivas, uso exclusivo do livro didático e avaliações baseadas na reprodução de conteúdos. Nessa perspectiva, o professor assume o papel central de transmissor de conhecimento, enquanto os estudantes são posicionados como receptores passivos. Como aponta Freire (1996, p. 66), trata-se de uma “educação bancária”, na qual o saber é depositado no aluno, em detrimento de uma construção coletiva e dialógica do conhecimento.

Esse modelo, embora ainda dominante em muitos contextos, tem se mostrado insuficiente para engajar os estudantes contemporâneos, pois os jovens que cresceram imersos em ambientes digitais e desenvolvem formas distintas de acessar, processar e produzir informações, a linguagem escolar tradicional muitas vezes soa desinteressante e desconectada de suas realidades culturais e midiáticas.

Em contraponto, vêm ganhando espaço abordagens inovadoras que integram recursos tecnológicos ao ensino de História, promovendo metodologias mais ativas, participativas e contextualizadas. Tais abordagens buscam ampliar o letramento histórico por meio do uso de vídeos, podcasts, infográficos, jogos educativos, realidade aumentada, redes sociais e plataformas digitais de aprendizagem. As TDICs, quando bem planejadas, podem potencializar o desenvolvimento de competências analíticas, investigativas e interpretativas, fundamentais para a formação do pensamento histórico.

Nos planos de curso mais recentes de escolas públicas baianas que aderiram ao programa Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) observa-se a inclusão de competências relacionadas ao uso crítico das mídias digitais e à construção de projetos interdisciplinares. Em muitos desses documentos, a História é proposta como componente curricular estratégico para a problematização da realidade social, da identidade e da memória, utilizando-se de tecnologias como ferramentas mediadoras para a construção de narrativas alternativas ao cânone tradicional. Tais iniciativas estão em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta para um ensino por competências, centrado no protagonismo juvenil e na articulação entre saberes escolares e extraescolares.

Contudo, a efetivação dessas práticas inovadoras ainda esbarra em obstáculos estruturais e formativos. Muitos professores de História não foram formados para utilizar

tecnologias digitais em sala de aula e enfrentam desafios como a falta de infraestrutura adequada, conexão instável à internet e escassez de formação continuada voltada para o uso pedagógico das TDICs. Como afirma Kenski, “a simples introdução das tecnologias no ambiente escolar não altera, por si só, o processo de ensino e aprendizagem. É necessário repensar os objetivos pedagógicos e as formas de mediação do conhecimento” (KENSKI, 2012, p. 89).

Além disso, a desigualdade entre as escolas na Bahia agrava o quadro de implementação das inovações tecnológicas. Enquanto algumas unidades escolares em centros urbanos maiores contam com laboratórios de informática, data shows e acesso à internet, muitas escolas em regiões interioranas enfrentam condições precárias que inviabilizam o uso contínuo de tecnologias digitais, o que compromete a equidade no ensino.

O contraste entre as abordagens tidas como tradicionais e as inovadoras no ensino de História revela um cenário de transição pedagógica, em que práticas do passado coexistem com tentativas de reinvenção. Essa coexistência, por vezes conflituosa, exige políticas públicas que garantam condições materiais, formativas e curriculares para a consolidação de uma educação histórica mais crítica, plural e conectada com os desafios do século XXI.

Em síntese, o ensino de História no Ensino Médio encontra-se diante de uma encruzilhada: manter-se preso a modelos ultrapassados de transmissão de conhecimento ou abraçar as potencialidades das tecnologias digitais para construir uma prática pedagógica mais significativa, engajadora e emancipadora. A escolha por um caminho ou outro terá impactos profundos na formação dos sujeitos históricos que habitam as escolas públicas do estado.

1.6 Entrevista Coletiva nas ACs: Espaço de discussão entre os docentes acerca do uso das tecnologias digitais

A entrevista coletiva é uma técnica de pesquisa qualitativa amplamente utilizada nas ciências humanas e sociais, permitindo que o pesquisador obtenha dados profundos e variados ao ouvir simultaneamente diversos participantes. Sua importância reside na capacidade de fomentar discussões, revelando não apenas as opiniões individuais, mas também os significados construídos coletivamente, possibilitando um entendimento mais rico e complexo dos fenômenos sociais. Este capítulo apresenta as vantagens da utilização da entrevista coletiva como metodologia de coleta de dados para uma dissertação de Mestrado, destacando suas potencialidades e limitações.

Segundo Minayo (2009, p. 43), a entrevista coletiva é “um espaço de interação dialógica em que os participantes são estimulados a expor suas experiências, crenças e valores de forma interativa”. Nesse formato, o pesquisador atua como mediador e encoraja a troca de ideias entre os entrevistados, o que possibilita o aprofundamento e a construção conjunta do conhecimento. Esse tipo de entrevista é especialmente útil em pesquisas cujo objetivo é compreender como os indivíduos, ao compartilharem de um mesmo contexto social, constroem e negociam significados em relação a determinado fenômeno.

Entrevista coletiva é uma técnica que permite ao pesquisador captar as representações sociais e as dinâmicas grupais de forma mais abrangente, já que as opiniões dos participantes são confrontadas e complementadas entre si. (Triviños 1987, p. 146)

Assim, a técnica da entrevista coletiva pode proporcionar dados que evidenciem tanto consensos quanto divergências entre os participantes, oferecendo ao pesquisador uma visão multifacetada do tema investigado.

A principal vantagem da entrevista coletiva é a possibilidade de obter dados qualitativos com uma riqueza que dificilmente seria alcançada em entrevistas individuais.

O ambiente de grupo estimula o aprofundamento dos temas discutidos e favorece a expressão espontânea dos participantes, que se sentem mais confortáveis em compartilhar suas opiniões ao se perceberem em companhia de indivíduos com experiências semelhantes (Brandão, 2006, p. 51).

Nesse contexto, os participantes podem se sentir mais à vontade para expor ideias e sentimentos, o que favorece o surgimento de percepções e experiências que, em entrevistas individuais, poderiam ser omitidas por constrangimento ou autocensura.

Além disso, a entrevista coletiva permite que o pesquisador identifique as relações e as dinâmicas grupais, o que pode enriquecer o entendimento dos fenômenos estudados. Segundo Gatti (2005, p. 65), "ao observar a interação entre os participantes, o pesquisador tem a oportunidade de captar elementos da construção social das opiniões, o que é crucial para a análise das representações sociais". A observação das dinâmicas e reações do grupo proporciona um entendimento mais profundo dos fatores que influenciam as opiniões dos indivíduos, possibilitando uma análise contextualizada e mais próxima da realidade social dos entrevistados.

A metodologia da entrevista coletiva ofereceu uma ferramenta valiosa para a coleta de dados da pesquisa qualitativa, promovendo um entendimento abrangente e contextualizado do objeto de estudo. Ao permitir que os participantes compartilhassem e discutissem suas experiências em grupo, essa técnica facilitou a construção de significados coletivos e a

identificação de dinâmicas sociais e representações que dificilmente seriam acessíveis em entrevistas individuais. Embora apresente desafios metodológicos, a entrevista coletiva contribuiu para uma análise mais rica e profunda, sendo fundamental na composição dos resultados acerca do uso da tecnologia digital pelos docentes, um dos focos desta dissertação de Mestrado.

Durante aproximadamente seis (6) meses, foram realizadas em parte do período das ACs da Área de Ciências Humanas do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Ana Lúcia Aguiar Viana, de Barra da Estiva-BA, entrevistas com os docentes visando averiguar o uso, interesse e domínio de práticas tecnológicas digitais no contexto da aulas de História nas turmas da referida Unidade de Estadual de Ensino.

Após diálogos iniciais e conversas informais com os docentes a respeito da temática que estava sendo desenvolvida na dissertação de Mestrado Profissional – Profhistória, na UESB, agendei com os docentes da disciplina História uma sequência de entrevistas coletivas, nas quais seriam respondidas de maneira espontânea, dezoito (18) questões divididas em quatro etapas, tratando do tema central: Tecnologias digitais e inteligências artificiais generativas na prática docente em História. Foram utilizadas dois modelos de fichas para organização das conversas e registro dos resultados:

FICHA 01 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Tema central: Tecnologias digitais e inteligências artificiais generativas na prática docente em História

1. Perfil do Participante
Nome (opcional, pois não haverá divulgação). Tempo de atuação como professor(a) de História. Etapas de ensino em que leciona (Fundamental II, Médio, EJA etc.). Local e rede de ensino (municipal, estadual, federal, privada). Formação acadêmica.
2. Experiências com tecnologias digitais na prática docente
1. Como você avalia, de modo geral, o uso de tecnologias digitais no ensino de História na Educação Básica? 2. Que tipos de recursos digitais você costuma utilizar com mais frequência em suas aulas? 3. Quais são os objetivos principais ao utilizar essas tecnologias com os estudantes? 4. Quais foram os principais desafios que você enfrentou ao integrar tecnologias digitais em sua prática? 5. A escola oferece suporte técnico e/ou formação continuada para o uso dessas tecnologias?
3. Uso e percepção sobre Inteligências Artificiais Generativas
6. Você conhece ou já utilizou ferramentas como ChatGPT, DeepSeek, Copilot etc.?

7. Já percebeu estudantes utilizando IAs generativas em atividades escolares?
8. Qual sua opinião sobre os impactos das IAs generativas na produção de conhecimento histórico escolar?
9. Você acredita que essas ferramentas podem ser utilizadas pedagogicamente? Como?
10. Houve mudanças na sua rotina desde a popularização dessas ferramentas?
4. Ética, autoria e avaliação
11. Como você lida com questões de autoria e plágio envolvendo IAs?
12. É necessário repensar critérios de avaliação diante desse contexto?
13. Quais competências você considera importantes para o uso crítico dessas tecnologias?
14. A formação docente está preparando os professores para lidar com essas inovações?
5. Perspectivas futuras
15. Como você enxerga o futuro do ensino de História diante da presença das IAs?
16. Que medidas deveriam ser tomadas por instituições educacionais frente a esse contexto?
17. Você teria interesse em participar de comunidades que discutem o tema?
18. Deseja acrescentar algo mais?

FICHA 02 – ANÁLISE DE RESULTADOS

Critérios para análise das entrevistas:

1. Grau de apropriação das tecnologias digitais pelo docente.
2. Percepções sobre o uso de IAs generativas na prática docente.
3. Estratégias de uso pedagógico das tecnologias digitais.
4. Barreiras e desafios enfrentados.
5. Propostas, sugestões e encaminhamentos apontados pelos entrevistados.
6. Contradições, tensões e percepções críticas sobre o tema.

Resultados das Entrevistas com Professores de História do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Ana Lúcia Aguiar Viana, de Barra da Estiva-BA, sobre o Uso de Tecnologias Digitais e Inteligências Artificiais na Educação:

As entrevistas realizadas com os docentes de História do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Ana Lúcia Aguiar Viana, em Barra da Estiva-BA, permitem evidenciar um quadro de tensões entre o reconhecimento do potencial pedagógico das tecnologias digitais e das Inteligências Artificiais (IAs) e as condições reais de sua implantação no contexto escolar. A análise dos relatos demonstra que, embora os professores possuam uma

formação sólida em História, complementada por cursos de pós-graduação *lato sensu*, essa trajetória acadêmica não se traduz, de forma plena, em competências práticas voltadas ao uso crítico e criativo das tecnologias digitais na sala de aula.

Esse distanciamento se explica, em parte, pelas fragilidades estruturais identificadas, como o acesso limitado à internet e a presença de equipamentos obsoletos ou insuficientes para atender às demandas pedagógicas contemporâneas. Ademais, mesmo diante de um discurso favorável ao emprego das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, persistem lacunas no domínio técnico e metodológico, gerando insegurança e resistência frente à adoção de novas ferramentas digitais.

No que se refere às IAs, o estudo revela um conhecimento superficial e fragmentado por parte da maioria dos docentes, circunscrito a usos pontuais e não sistematizados. As preocupações expressas em torno da confiabilidade, da autoria e da ética no uso dessas tecnologias refletem um receio legítimo de que sua utilização indiscriminada possa comprometer tanto a autonomia intelectual dos estudantes quanto a legitimidade dos processos avaliativos. Nesse sentido, as entrevistas deixam claro que os professores percebem a relevância do tema e reconhecem a urgência de formação específica e contextualizada além do caráter instrumental, privilegiando uma perspectiva pedagógica crítica e emancipatória.

Esse movimento vai ao encontro do que defende Kenski, ao afirmar:

A introdução das tecnologias digitais na escola não é suficiente por si só para promover mudanças significativas. É necessário que haja uma apropriação crítica, articulada a práticas pedagógicas reflexivas, que considerem as necessidades dos sujeitos e a função social da educação (Kenski, 2012, p. 68).

A relevância desse debate é ampliada quando se considera a cibercultura - o ciberespaço¹ - como novo espaço de sociabilidade e aprendizagem.

¹ A expressão "ciberespaço" e sua definição clássica podem ser entendidas a partir de dois marcos principais: a ficção científica que cunhou o termo e o teórico que o popularizou no contexto da comunicação.

A expressão ciberespaço foi primeiramente cunhada pelo escritor americano-canadense de ficção científica cyberpunk William Gibson e fez seu primeiro uso nem seu conto "Burning Chrome" (1982) e, de forma mais significativa, em seu famoso romance "Neuromancer" (1984). Em *Neuromancer*, a definição original e imaginativa de Gibson para o ciberespaço era: "Uma alucinação consensual vivida diariamente por bilhões de operadores legítimos, em todas as nações... Uma representação gráfica de dados abstraídos dos bancos de dados de todos os computadores do sistema humano".

No campo teórico e acadêmico, a definição mais utilizada, especialmente após a popularização da internet, é a do filósofo francês Pierre Lévy. Lévy o define como: "O espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores." Essa definição ressalta que o ciberespaço é um meio de comunicação estruturado que abrange: o aspecto material (a infraestrutura de hardware e as redes); o conteúdo (os dados e informações digitais); os seres humanos que interagem e produzem esse conteúdo.

Em resumo, enquanto William Gibson criou a palavra e o conceito ficcional de um universo virtual de dados, Pierre Lévy formalizou a definição clássica utilizada para descrever a realidade da rede mundial de computadores e a cultura que dela emerge (cibercultura).

Fonte: <https://posdigital.pucpr.br/blog/ciberespaco>. Acesso em 02/10/2025.

Para Lévy,

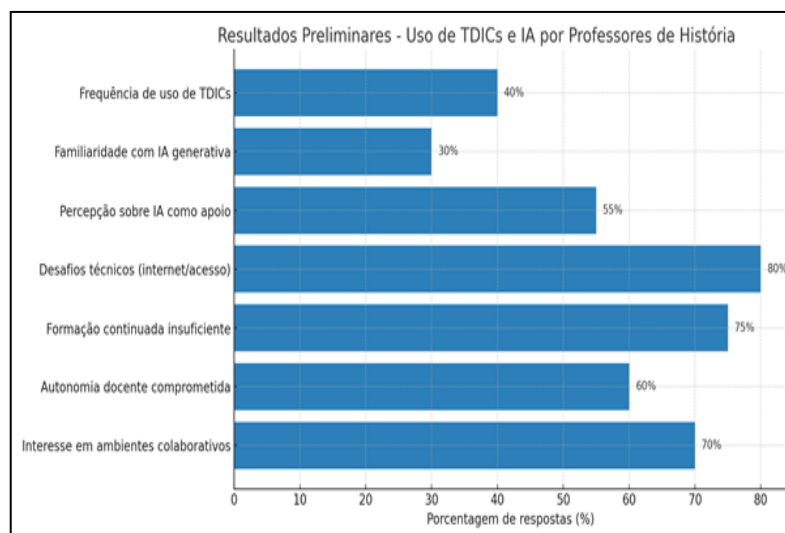
O ciberespaço não é apenas um conjunto de tecnologias de comunicação, mas um ambiente social e cultural em formação, no qual se transformam nossas maneiras de aprender, trabalhar, relacionar-nos e até mesmo de pensar. Nesse novo contexto, educadores e aprendizes precisam reinventar seus papéis, sob pena de se manterem à margem das dinâmicas contemporâneas. (LÉVY, 2010, p. 92)

Tal perspectiva dialoga com as inquietações expressas pelos professores entrevistados, sobretudo ao relacionar o uso das IAs ao risco de perda de autonomia intelectual e à necessidade de revisão de práticas avaliativas. Para Santaella, as tecnologias digitais exigem do educador uma postura crítica que vá além da simples instrumentalização, possibilitando a formação de sujeitos de forma reflexiva e ética (SANTAELLA, 2013, p. 57).

Nesse horizonte, as falas docentes indicam que a integração das tecnologias digitais e das IAs ao ensino de História, no contexto investigado, encontra-se em um estágio inicial, permeado por entraves estruturais, lacunas formativas e dilemas éticos. Entretanto, o interesse manifestado pelos professores em participar de formações continuadas e em construir espaços colaborativos de troca de experiências sinaliza uma abertura para processos de inovação pedagógica. Como ressalta Moran (2015), a tecnologia amplia e diversifica a educação, mas isso dependerá de propostas pedagógicas inovadoras, capacitação e condições adequadas.

O desafio maior não está apenas em disponibilizar ferramentas tecnológicas, mas em politizar o debate sobre sua função social e pedagógica, de modo a superar a perspectiva meramente utilitarista. O compromisso com uma educação pública de qualidade demanda que o uso das tecnologias digitais e das IAs seja incorporado a partir de um olhar crítico, que valorize a autonomia docente, preserve a centralidade da formação humana e contribua para a constituição de sujeitos históricos conscientes de seu papel na sociedade.

Gráfico 1 – Uso de TDICs e IA pelos professores entrevistados



O gráfico sintetiza sete indicadores extraídos das entrevistas coletivas com professores de História: (1) Frequência de uso de TDICs (40%); (2) Familiaridade com IAs generativas (30%); (3) Percepção da IA como apoio pedagógico (55%); (4) Desafios técnicos — internet/acesso (80%); (5) Formação continuada insuficiente (75%); (6) Autonomia docente comprometida (60%); (7) Interesse em ambientes colaborativos (70%). Abaixo segue uma leitura crítica e orientada desses resultados, articulando implicações pedagógicas, epistemológicas e de política educacional.

O conjunto de respostas revela um cenário ambivalente: há interesse e reconhecimento do potencial das tecnologias (percepção de apoio 55%; interesse colaborativo 70%), mas também fortes entraves estruturais e formativos (internet 80%; formação 75%) e uma apropriação prática limitada (uso frequente 40%; familiaridade com IAs 30%). Essa configuração indica que a tecnologia é percebida como promissora, porém sua incorporação efetiva encontra barreiras materiais e de capacitação que impedem uma integração robusta e crítica na docência histórica.

A barra que representa os desafios técnicos é a mais alta, sinalizando que a limitação de conectividade e equipamentos é o principal condicionante do uso de TDICs e IAs. Em termos práticos, esse dado explica por que recursos que dependem de banda (plataformas interativas, ferramentas de IA em nuvem) têm baixa frequência de uso. Politicamente, confirma a necessidade de priorizar investimento público em infraestrutura antes de esperar transformações pedagógicas profundas (cf. KENSKI, 2012).

A elevada percepção de formação continuada insuficiente, combinada com baixa familiaridade com IAs, aponta para uma lacuna formativa: os professores não se sentem preparados para explorar criticamente ferramentas novas. Isso não é apenas déficit técnico; é ausência de formação que articule competências digitais críticas, debates epistemológicos sobre a natureza da informação produzida por IAs e estratégias avaliativas que integrem o uso tecnológico sem desvalorizar o trabalho docente (PRETTO, 2020; SAVIANI, 2019).

Um percentual expressivo relata sensação de comprometimento da autonomia — um efeito documentado quando plataformas e pacotes prontos passam a orientar currículos e práticas, deslocando a tomada de decisão do professor para lógicas algorítmicas e mercantis. Esse dado exige reflexão política: a adoção tecnológica pode levar à desprofissionalização se não houver controle social, formação e critérios pedagógicos claros (GATTI, 2021; DOURADO, 2023).

A discrepância entre uso relativamente contido (40%) e percepção de utilidade da IA como apoio (55%) indica uma aspiração não realizada — professores enxergam

possibilidades pedagógicas nas IAs, mas ainda não as incorporam de modo consistente. Isso sugere que intervenções práticas (oficinas hands-on, roteiros de atividades que integrem IA de forma crítica) poderiam transformar percepção em prática, desde que acompanhadas de condições materiais e éticas.

O elevado interesse por espaços colaborativos é um dado promissor: aponta para disposição docente em compartilhar recursos, co-planejar e construir curadorias críticas de conteúdos e atividades. Ambientes colaborativos (com normas de curadoria, licenças abertas e mediação acadêmica) aparecem como estratégia potencial para contornar, em parte, a precariedade institucional e fortalecer a soberania pedagógica.

A respeito das implicações para o ensino de História, observam-se os seguintes resultados:

- Epistemologia e prática: baixa familiaridade com IAs e formação deficiente podem levar a usos instrumentalizados que não problematizam fontes, vieses e silenciamentos — riscos críticos para a disciplina histórica, cuja essência é a problematização do passado (SAVIANI, 2019).
- Avaliação: a presença de IAs exige revisão de instrumentos avaliativos para priorizar processos (argumentação, análise de fontes, produção autoral) sobre produtos facilmente automatizáveis.
- Política pública: o gráfico legitima demandas por infraestrutura, formação continuada orientada epistemologicamente e desenvolvimento de plataformas públicas ou de código aberto que respeitem a autonomia docente (GATTI, 2021).

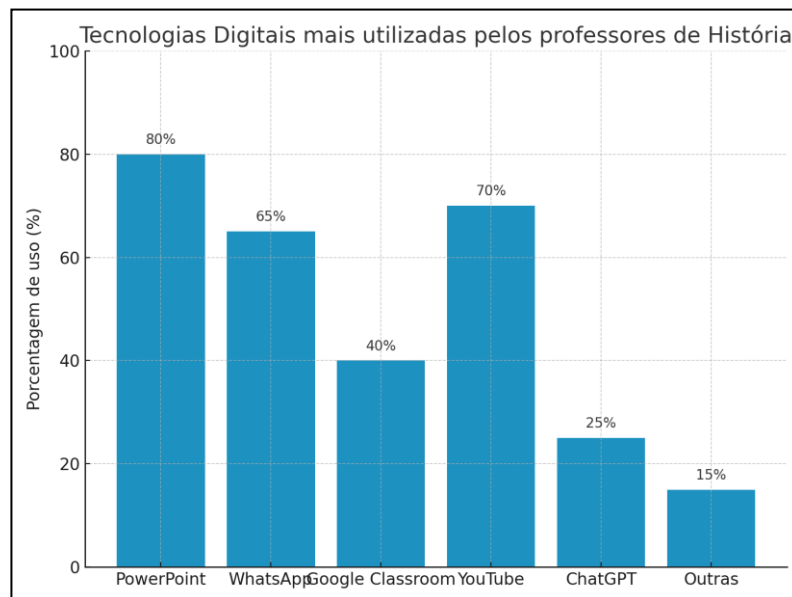
No que se refere às recomendações sintéticas (a partir da leitura do gráfico), observamos as seguintes necessidades:

- Investimento emergencial em conectividade e renovação de equipamentos nas escolas.
- Programas de formação continuada focados em letramento digital crítico e em práticas didáticas para integrar IAs de forma epistemologicamente adequada.
- Criação ou apoio a ambientes colaborativos docentes com curadoria acadêmica e políticas de licenciamento aberto para recursos didáticos.
- Formulação de diretrizes de avaliação e de ética no uso de IAs, construídas democraticamente com professores.
- Incentivo à produção de ferramentas públicas/abertas que privilegiem a

soberania pedagógica e a transparência algorítmica (DOURADO, 2023; PRETTO, 2020).

O gráfico opera como um diagnóstico sintético: há disposição e expectativa positiva em relação às TDICs e IAs, mas condições materiais e formativas insuficientes limitam sua apropriação crítica e autônoma no ensino de História. A política educacional e os programas de formação devem, portanto, priorizar infraestrutura, capacitação crítica e espaços colaborativos que permitam transformar potencial em prática transformadora, preservando a dimensão epistemológica da disciplina histórica (SAVIANI, 2019; PRETTO, 2020).

Gráfico 2 – Tecnologias digitais mais utilizadas pelos professores



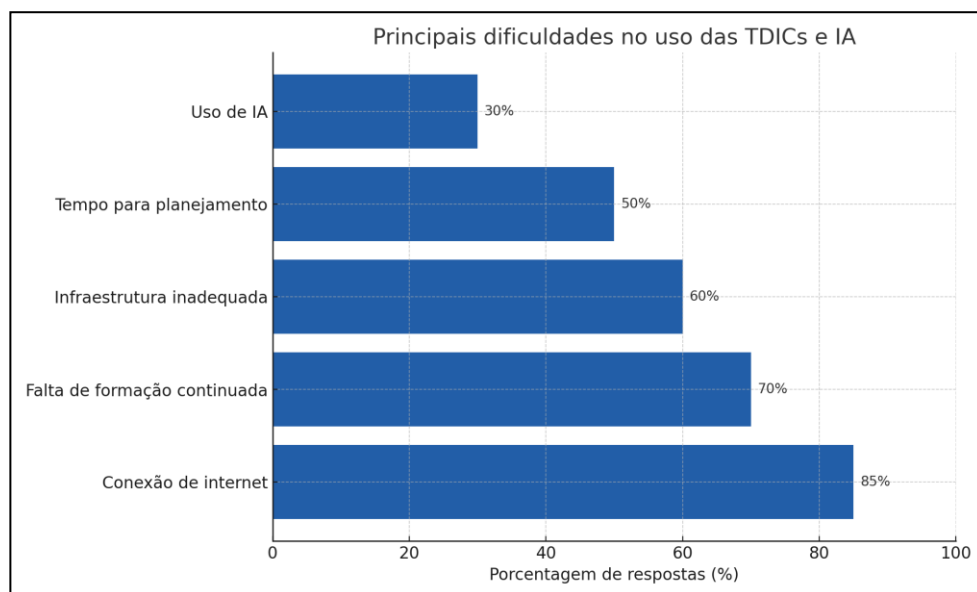
O gráfico 2, intitulado “Tecnologias Digitais mais utilizadas pelos professores de História”, revela um panorama importante sobre as práticas tecnológicas adotadas no cotidiano escolar. Observa-se que ferramentas tradicionais como o PowerPoint (80%) e o Youtube (70%) continuam sendo as mais utilizadas, demonstrando uma preferência por recursos que auxiliam na mediação visual dos conteúdos e na dinamização das aulas expositivas. O WhatsApp (65%) também se destaca como instrumento pedagógico, principalmente pela sua acessibilidade e possibilidade de interação rápida entre professores e estudantes, permitindo o envio de materiais, vídeos e atividades em tempo real.

Em contrapartida, plataformas mais voltadas para a gestão da aprendizagem, como o Google Classroom (40%), apresentam menor adesão, o que pode estar relacionado a fatores como falta de familiaridade técnica ou limitações de conectividade. Notavelmente, o uso de Inteligências Artificiais Generativas (como o ChatGPT, 25%) ainda é incipiente, indicando

que embora tais ferramentas estejam em expansão, seu uso ainda requer formação pedagógica específica e reflexão ética e epistemológica sobre seu papel no ensino de História.

De modo geral, os dados evidenciam que o uso de TDICs está presente, porém ainda centrado em tecnologias tradicionais e de fácil acesso, o que demonstra a necessidade de políticas de formação continuada e apoio técnico para a ampliação do repertório digital docente.

Gráfico 3 – Principais dificuldades no uso das TDICs e IA



No gráfico, “Principais dificuldades no uso das TDICs e IA”, apresenta um retrato das barreiras enfrentadas pelos docentes no cotidiano escolar. A conexão de internet (85%) surge como o obstáculo mais recorrente, o que é coerente com a realidade das escolas públicas do interior e de regiões periféricas da Bahia, onde o acesso à infraestrutura tecnológica é limitado e frequentemente instável.

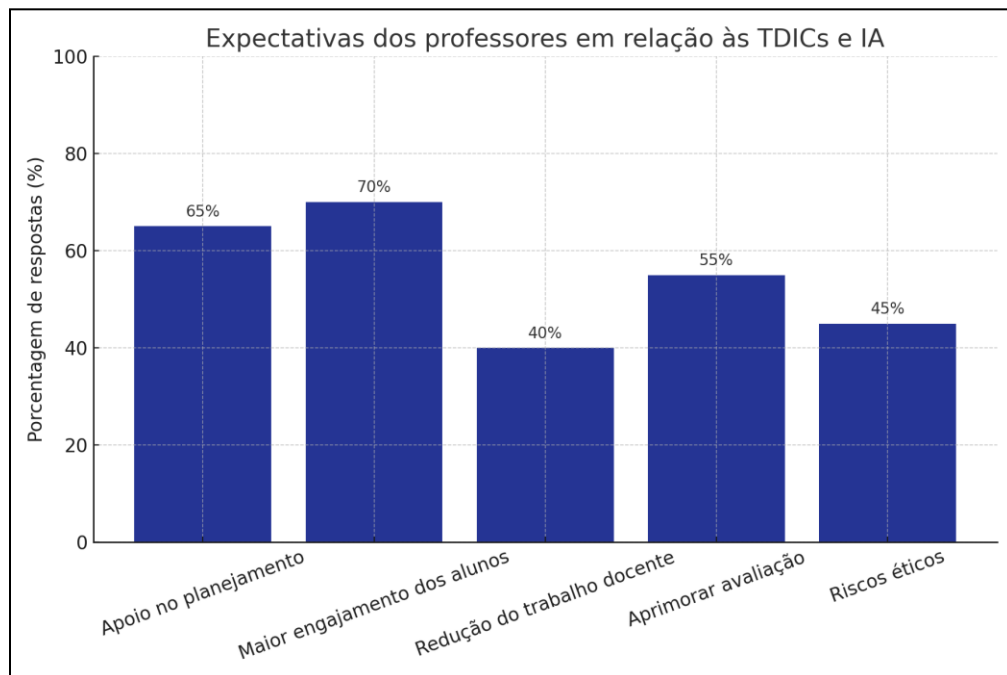
Outro ponto relevante é a falta de formação continuada (70%), que se articula diretamente com a infraestrutura inadequada (60%) e a escassez de tempo para planejamento pedagógico (50%). Esses fatores, em conjunto, apontam para uma condição de precarização do trabalho docente, na qual o professor é desafiado a inovar sem o devido suporte institucional.

O uso de Inteligências Artificiais (30%) também aparece como uma dificuldade emergente, especialmente por envolver questões éticas, de autoria e de confiabilidade das informações. Muitos professores demonstraram insegurança sobre como empregar essas

ferramentas de modo crítico, evitando tanto a dependência excessiva quanto o uso acrítico que pode esvaziar o papel reflexivo do ensino de História.

Esses dados reforçam o argumento de que a simples introdução de tecnologias na escola não garante inovação pedagógica; é necessário que as TDICs e as IAs sejam integradas de maneira consciente, contextualizada e epistemologicamente orientada aos objetivos da educação histórica.

Gráfico 4 – Expectativas dos professores em relação às TDICs e IA



O exposto no gráfico, “Expectativas dos professores em relação às TDICs e IA”, mostra que há um horizonte de otimismo moderado entre os docentes quanto ao potencial pedagógico das tecnologias digitais. As maiores expectativas concentram-se na possibilidade de maior engajamento dos alunos (70%) e no apoio ao planejamento pedagógico (65%), evidenciando que os professores reconhecem o potencial das ferramentas digitais para tornar as aulas mais dinâmicas e próximas da realidade dos estudantes.

Contudo, é importante notar que há também preocupações expressivas: 45% dos docentes mencionaram riscos éticos, especialmente relacionados à confiabilidade das informações e à autoria de produções geradas por Inteligência Artificial. Além disso, apenas 40% consideram que as TDICs e IAs podem reduzir significativamente o trabalho docente, o que demonstra uma percepção crítica sobre o aumento da carga de tarefas administrativas e tecnológicas exigidas pelas escolas.

A expectativa de aprimoramento das práticas avaliativas (55%) indica um campo fértil para o desenvolvimento de metodologias inovadoras, como o uso de rubricas digitais, *feedback* automatizado e análise de dados de aprendizagem. No entanto, tais avanços dependem de formação pedagógica e condições institucionais adequadas para que o uso de IA não substitua, mas complemente o papel do professor como mediador do conhecimento histórico.

Em síntese, o cenário aponta para a urgência de políticas públicas que garantam conectividade de qualidade, infraestrutura tecnológica e formação continuada, assegurando que a inovação digital ocorra em consonância com os princípios da educação histórica crítica, e não como mera adaptação à lógica da plataformização e da automação do trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE OS RESULTADOS

A leitura integrada dos três gráficos permite inferir que, embora os professores de História da rede estadual da Bahia apresentem abertura ao uso das tecnologias digitais e IAs, enfrentam limitações estruturais e formativas que comprometem uma integração mais profunda e crítica desses recursos. As TDICs são utilizadas predominantemente de modo instrumental, e a adoção de ferramentas de Inteligência Artificial ainda está em estágio inicial, exigindo reflexão epistemológica, ética e política sobre sua incorporação na prática docente.

2 DIFICULDADES E DESAFIOS NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Embora os avanços das TDICs no ensino de História sejam amplamente reconhecidos, vários autores destacam que a sua plena desenvolvimento enfrenta uma série de desafios. O primeiro obstáculo diz respeito à infraestrutura tecnológica nas escolas brasileiras. Em muitas instituições de ensino, especialmente nas áreas rurais e nas periferias das grandes cidades, o acesso à internet de qualidade e a equipamentos adequados ainda é limitado. Para Oliveira (2020), “a falta de acesso às tecnologias digitais nas escolas públicas brasileiras continua sendo uma barreira significativa para a democratização do ensino de História por meio das TDICs” (OLIVEIRA, 2020, p. 93).

A integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de História, embora apresente inúmeras possibilidades pedagógicas, encontra-se condicionada a obstáculos estruturais e formativos que limitam sua efetividade no contexto das escolas públicas brasileiras. Para Oliveira (2020) essa constatação evidencia a desigualdade de condições materiais entre instituições de ensino, o que compromete a universalização de práticas pedagógicas inovadoras. Sem infraestrutura adequada — como internet de qualidade, equipamentos atualizados e ambientes virtuais acessíveis —, o discurso sobre a inserção das TDICs tende a permanecer restrito a iniciativas pontuais, sem alcançar o conjunto da rede escolar.

Contudo, a questão não se restringe ao acesso material. Outro desafio relevante refere-se à formação docente voltada ao uso pedagógico das tecnologias. Muitos professores reconhecem o potencial das TDICs para enriquecer a prática de ensino da História, mas ainda carecem de preparo específico para aplicá-las de modo crítico e criativo.

Outro desafio apontado é a formação docente para o uso das TDICs no ensino de História. Embora muitos professores reconheçam o potencial dessas ferramentas, muitos ainda carecem de uma formação específica para integrar as tecnologias de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas. “O simples acesso às tecnologias não garante sua utilização adequada em sala de aula; é essencial que os professores sejam capacitados para utilizar essas ferramentas de maneira crítica e inovadora” (KENSKI, 2012, p. 81).

A falta de programas de formação continuada voltados para a integração das TDICs no ensino de História é uma lacuna que precisa ser suprida para que essas tecnologias possam ser aplicadas de forma mais ampla e eficaz. Tal perspectiva sublinha que a mediação docente é elemento central na transformação das tecnologias em instrumentos de aprendizagem significativa.

Diante disso, torna-se evidente que a superação desses entraves requer políticas públicas integradas que atuem em duas frentes: a garantia de infraestrutura tecnológica equitativa e a formação continuada de professores. No primeiro caso, é imprescindível que o Estado assegure investimentos em equipamentos, conectividade e suporte técnico, evitando que a exclusão digital agrave as desigualdades educacionais. No segundo, é fundamental promover programas de capacitação que possibilitem aos docentes desenvolver não apenas habilidades técnicas, mas também competências didáticas e críticas para lidar com o universo digital.

Assim, a democratização do ensino de História por meio das TDICs depende de um esforço articulado entre infraestrutura e formação docente. Sem essa combinação, corre-se o risco de perpetuar uma distância entre o discurso da inovação e a realidade da prática pedagógica. Ao mesmo tempo, com condições estruturais e formativas adequadas, as tecnologias digitais podem se constituir em ferramentas potentes para o ensino crítico e contextualizado da História, ampliando as oportunidades de aprendizagem e fortalecendo a cidadania.

Além disso, há um debate relevante sobre a superficialidade que o uso de certas tecnologias pode trazer ao ensino de História. Embora o uso de vídeos, jogos e recursos interativos possa tornar as aulas mais dinâmicas, alguns autores alertam para o risco de que essas ferramentas sejam utilizadas apenas como um complemento visual ou entretenimento, sem promover uma reflexão crítica profunda sobre os acontecimentos históricos. Behrens e Alterman (2019) destacam que “o uso das TDICs no ensino de História deve ser acompanhado de uma mediação pedagógica rigorosa, para que os alunos não apenas reproduzam informações, mas desenvolvam uma compreensão crítica e contextualizada dos processos históricos” (BEHRENS; ALTERMAN, 2019, p. 84).

Apesar das críticas e desafios, muitos autores são otimistas em relação ao potencial das TDICs para melhorar o ensino de História. Moran (2015), por exemplo, sugere que a chave para o sucesso no desenvolvimento das tecnologias digitais está na construção de estratégias pedagógicas bem planejadas, que coloquem o aluno no centro do processo de aprendizagem. “A utilização das tecnologias digitais no ensino de História pode contribuir para uma educação mais inclusiva e personalizada, desde que os professores saibam como utilizar essas ferramentas para promover o engajamento e a autonomia dos alunos” (MORAN, 2015, p. 68).

Valente (2017) também compartilha uma visão crítica, mas otimista, enfatizando que o uso das TDICs, quando integrado de forma consciente e com propósito pedagógico claro,

pode transformar o ensino de História, incentivando a pesquisa e o pensamento crítico entre os alunos (VALENTE, 2017, p. 53). Para ele, as tecnologias digitais não substituem o papel do professor ou do conteúdo teórico, mas devem ser vistas como ferramentas complementares que auxiliam na construção do conhecimento de maneira mais dinâmica e colaborativa.

2.1 A Importância do Avanço das Tecnologias Digitais no Ensino de História na Educação Básica no Contexto Educacional Brasileiro Atual

Nas últimas décadas, a sociedade brasileira tem testemunhado transformações significativas impulsionadas pelo avanço das tecnologias digitais, as quais têm reconfigurado diversos setores, entre eles, a educação. Em um contexto de intensas mudanças culturais, sociais e tecnológicas, torna-se imprescindível refletir sobre como essas inovações impactam o ensino de História na Educação Básica, uma disciplina que, por sua própria natureza, exige a análise crítica do tempo, das narrativas e das múltiplas interpretações sobre o passado.

O ensino de História tem como uma de suas principais funções contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Dessa forma, deve ir além da mera memorização de fatos e datas, promovendo o desenvolvimento do pensamento histórico, da empatia e da compreensão das temporalidades e das diferentes perspectivas. Nesse sentido, a incorporação das tecnologias digitais no processo pedagógico pode potencializar esses objetivos, ao oferecer novos meios para acessar, analisar e construir conhecimentos históricos.

As tecnologias digitais permitem uma interação mais dinâmica com as fontes históricas, proporcionando o contato com diferentes linguagens — como vídeos, áudios, imagens, mapas interativos e narrativas digitais — que ampliam as possibilidades interpretativas e metodológicas no ensino da História. Como argumenta Monteiro (2012, p. 42), o ensino histórico deve estimular os estudantes a compreenderem o passado em sua complexidade e multiplicidade, sendo necessário, para isso, adotar metodologias que valorizem a investigação e a problematização, elementos que podem ser amplamente favorecidos pelas ferramentas tecnológicas.

O uso pedagógico das tecnologias digitais no ensino de História não deve se restringir à substituição dos meios tradicionais por plataformas digitais. Trata-se, antes, de repensar as práticas pedagógicas a partir das possibilidades abertas pelas tecnologias, buscando ressignificar o processo de ensino-aprendizagem de forma mais ativa, colaborativa e crítica.

Fonseca (2019, p. 17) destaca que as tecnologias digitais reconfiguram o modo como as pessoas se relacionam com a informação e com as memórias sociais, tornando o ambiente digital um espaço privilegiado de disputa de narrativas históricas. Assim, é papel da escola e do professor de História promover a leitura crítica dessas narrativas, favorecendo o letramento digital e histórico dos estudantes.

No contexto brasileiro atual, especialmente após o período da pandemia da COVID-19, o debate sobre o uso das tecnologias digitais na educação ganhou ainda mais evidência. As experiências com o ensino remoto emergencial revelaram tanto as potencialidades quanto as desigualdades estruturais existentes no sistema educacional brasileiro. A carência de infraestrutura adequada, a desigualdade no acesso à internet e aos dispositivos digitais e a formação precária de parte dos docentes expuseram os desafios que ainda precisam ser enfrentados para uma efetiva incorporação das tecnologias no cotidiano escolar.

Entretanto, mesmo diante desses obstáculos, muitas experiências exitosas emergiram, evidenciando que o uso criativo e crítico das tecnologias pode enriquecer as práticas pedagógicas no ensino de História. Oliveira (2020, p. 82) afirma que a utilização de recursos digitais pode despertar maior interesse dos estudantes, ao conectar os conteúdos escolares com elementos do universo cultural e midiático no qual eles estão inseridos, promovendo uma aprendizagem significativa e engajada. Essa perspectiva destaca a importância de considerar que os jovens, em sua maioria, vivenciam cotidianamente práticas mediadas pelas tecnologias, seja por meio de redes sociais, jogos digitais, vídeos ou plataformas de streaming. Nesse sentido, a escola, ao integrar esses elementos às práticas pedagógicas, aproxima o conhecimento histórico da realidade cultural dos alunos, tornando-o mais acessível, dinâmico e relevante.

A partir dessa aproximação, a aprendizagem tende a se tornar mais significativa, pois os estudantes passam a reconhecer nos conteúdos históricos não apenas informações abstratas ou distantes de seu cotidiano, mas referências que dialogam com suas próprias experiências sociais e culturais. Assim, quando o ensino de História incorpora linguagens multimidiáticas — como *podcasts*, vídeos, memes, *blogs* ou jogos digitais —, os alunos encontram novas possibilidades de interpretação, o que favorece um engajamento mais ativo no processo de aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma pedagogia que valoriza a cultura digital como espaço legítimo de produção de saberes.

No entanto, essa integração não deve se restringir a uma mera transposição de recursos midiáticos para a sala de aula. É necessário que os professores desenvolvam práticas intencionais e críticas, capazes de promover uma reflexão sobre as representações históricas

presentes na mídia e nas redes digitais. Kenski (2012) lembra que a tecnologia, por si só, não garante inovação pedagógica; seu potencial educativo só se concretiza quando articulado a estratégias que fomentem a criticidade e a autonomia dos estudantes. Dessa forma, o desafio consiste em transformar o contato espontâneo dos jovens com os meios digitais em experiências formativas, que ampliem a compreensão histórica e o exercício da cidadania.

Portanto, a ideia de Oliveira (2020) revela um caminho promissor para o ensino de História: ao articular conteúdos curriculares com as práticas culturais digitais dos estudantes, a escola não apenas desperta o interesse pela disciplina, mas também legitima os saberes do cotidiano juvenil como ponto de partida para aprendizagens mais profundas. Cabe aos professores, nesse processo, assumir o papel de mediadores críticos, capazes de transformar a familiaridade dos alunos com os recursos digitais em oportunidades de reflexão histórica e de construção de conhecimentos socialmente relevantes.

Adicionalmente, o ambiente digital permite a construção de uma história mais plural e democrática, ao possibilitar o acesso a narrativas que tradicionalmente foram marginalizadas no currículo oficial. A diversidade de fontes e de perspectivas disponíveis na internet pode contribuir para o reconhecimento da multiplicidade de sujeitos históricos e das diferentes memórias sociais presentes na sociedade. Para isso, é necessário que o professor atue como mediador, orientando os estudantes na seleção, análise e problematização das informações disponíveis, conforme salienta Silva (2021, p. 95), ao destacar o papel docente na promoção do pensamento histórico diante do excesso de informações no meio digital.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta a organização curricular da Educação Básica no Brasil, reconhece a importância das competências digitais e da leitura crítica da informação como componentes essenciais para a formação dos estudantes no século XXI. No componente de História, a BNCC propõe o desenvolvimento de habilidades relacionadas à análise de diferentes fontes, à construção de narrativas e à compreensão das continuidades e rupturas no tempo histórico — todas essas habilidades podem ser amplamente desenvolvidas com o uso das tecnologias digitais, quando utilizadas de forma intencional e pedagógica.

Portanto, o avanço das tecnologias digitais deve ser compreendido como uma oportunidade para reinventar o ensino de História na Educação Básica, tornando-o mais conectado com os desafios contemporâneos e com as demandas formativas dos estudantes. Para isso, é necessário investir em políticas públicas que garantam a inclusão digital, a formação continuada de professores e a produção de materiais didáticos digitais de qualidade e, principalmente, de livre acesso e comprometidos com uma abordagem crítica, democrática

e plural da história.

Contudo, é importante termos em mente que as tecnologias digitais não substituem o trabalho pedagógico, mas o potencializam, desde que integradas com intencionalidade, criticidade e compromisso com a formação cidadã. O ensino de História, ao se abrir para os recursos digitais, amplia suas possibilidades de atuação, contribuindo para a construção de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade social de forma crítica e consciente.

2.2 A necessidade de superação das práticas tradicionais no Ensino de História

O ensino de História na Educação Básica brasileira tem sido historicamente marcado por práticas tradicionais centradas na memorização de datas, nomes e eventos, geralmente organizados de forma cronológica e linear. Essa abordagem, de forte viés positivista, ainda é predominante em muitas salas de aula, apesar dos avanços teóricos e metodológicos ocorridos nas últimas décadas. Tal cenário impõe a necessidade urgente de superação dessas práticas, não apenas por uma demanda metodológica, mas por uma exigência formativa, que busca a construção de sujeitos críticos e participativos, capazes de interpretar a realidade em que vivem.

As práticas tradicionais no ensino de História tendem a promover um distanciamento entre os conteúdos escolares e a experiência vivida dos estudantes, o que compromete a efetividade da aprendizagem histórica. Conforme afirma Bittencourt (2011, p. 72), a abordagem centrada apenas na transmissão de conteúdos e na repetição mecânica das informações impede que o aluno compreenda a história como uma construção social, passível de interpretações e disputas de sentido. A história ensinada nesses moldes transforma-se, muitas vezes, em uma narrativa única, desprovida de conflitos, silenciando vozes subalternizadas e desconsiderando as múltiplas memórias que constituem a sociedade brasileira.

Nesse sentido, torna-se fundamental repensar o papel da História na escola. O ensino da disciplina deve ir além da apresentação de um passado fixo e cristalizado, assumindo uma perspectiva crítica e investigativa, que permita ao estudante interpretar as transformações sociais, identificar relações de poder, perceber permanências e rupturas e se reconhecer como sujeito histórico. Para Monteiro (2012, p. 46), é imprescindível que o ensino de História contribua para o desenvolvimento do pensamento histórico, compreendido como a capacidade de situar-se no tempo, construir narrativas, atribuir significados e problematizar as fontes e os discursos sobre o passado.

A superação das práticas tradicionais exige, portanto, uma reconfiguração da relação pedagógica, na qual o estudante não seja apenas um receptor passivo de informações, mas um agente ativo no processo de construção do conhecimento. Isso implica a adoção de metodologias que valorizem a participação, o diálogo, a problematização e a análise crítica de diferentes tipos de fontes históricas. Como destaca Schmidt (2009, p. 19), é preciso “romper com a história escolar enciclopédica e buscar uma história que se relacione com as vivências e questões contemporâneas dos alunos, sem perder o rigor acadêmico e a complexidade da análise histórica”.

As diretrizes curriculares mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apontam para essa necessidade de mudança. A BNCC propõe que o ensino de História na Educação Básica seja orientado pelo desenvolvimento de competências e habilidades que estimulem o pensamento crítico, o respeito à diversidade, o reconhecimento das múltiplas identidades e a valorização da democracia. Tais princípios pressupõem a superação de práticas pedagógicas fragmentadas, descontextualizadas e alheias às realidades dos estudantes.

Contudo, ainda que as orientações curriculares e as pesquisas acadêmicas avancem na defesa de uma nova abordagem para o ensino de História, muitos desafios permanecem. A formação inicial e continuada dos professores, muitas vezes pautada em modelos tradicionais, a carência de recursos didáticos adequados e a rigidez de alguns currículos escolares dificultam o desenvolvimento de propostas inovadoras. Segundo Oliveira (2015, p. 60), a transformação das práticas pedagógicas não depende apenas da vontade individual do professor, mas de um conjunto de condições estruturais, políticas e culturais que permitam a construção de uma escola mais democrática e dialógica.

Outro ponto fundamental nessa discussão diz respeito à valorização das experiências e das identidades dos estudantes. A história ensinada na escola precisa dialogar com a diversidade cultural, étnica e social presente nas salas de aula brasileiras. A permanência de um ensino baseado em heróis nacionais, feitos militares e narrativas eurocêntricas contribui para a exclusão simbólica de diversos grupos sociais e impede que os alunos se reconheçam como parte da história. Como aponta Lopes (2014, p. 38), a escola deve ser um espaço de construção de sentidos sobre o passado que contemple a pluralidade de experiências e memórias, promovendo a inclusão e o pertencimento.

Dessa forma, a superação das práticas tradicionais no ensino de História não se trata de um modismo pedagógico, mas de uma exigência ética e política frente aos desafios da contemporaneidade. O ensino de História, ao contribuir para a formação de cidadãos críticos,

precisa assumir seu compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural. Essa transformação requer, ao mesmo tempo, a valorização do professor como intelectual autônomo e reflexivo, e o fortalecimento de políticas públicas que assegurem as condições materiais e pedagógicas para a renovação do ensino histórico nas escolas brasileiras.

2.3 Nativos Digitais X Imigrantes Digitais – Um contraponto entre estudantes e professores?

A contemporaneidade tem sido marcada por uma profunda transformação nos modos de comunicação, aprendizagem e interação social, promovida, sobretudo, pelo avanço das tecnologias digitais. Nesse cenário, a educação se vê desafiada a acompanhar um ritmo de mudanças sem precedentes, que afeta tanto o comportamento dos estudantes quanto a atuação dos professores. A dicotomia proposta por Marc Prensky (2001), entre “nativos digitais” e “imigrantes digitais”, tem sido amplamente debatida como uma chave interpretativa relevante para compreender as tensões e os desafios existentes no ambiente educacional atual.

Segundo Prensky (2001), os nativos digitais são aqueles indivíduos nascidos a partir do advento e popularização das tecnologias digitais, especialmente após a década de 1980. Para esses sujeitos, a linguagem da tecnologia — computadores, videogames, internet, smartphones — é algo intrínseco, aprendido desde a infância, muitas vezes antes mesmo da alfabetização tradicional. Em contraposição, os imigrantes digitais são aqueles que, embora tenham adotado a tecnologia ao longo de suas vidas, não nasceram imersos nesse contexto digital e, por isso, frequentemente apresentam dificuldades em assimilar plenamente as novas linguagens tecnológicas.

Essa diferenciação, embora objeto de críticas quanto à sua rigidez geracional, é pertinente ao se analisar o contexto educacional em que professores e estudantes se inserem. A maior parte dos educadores de instituições de ensino básico e superior pertence à geração dos imigrantes digitais. Muitos desses profissionais foram formados em um modelo educacional analógico, centrado na memorização e no ensino expositivo, e, por consequência, encontram dificuldades em incorporar de forma significativa as tecnologias digitais em sua prática pedagógica (PRENSKY, 2001).

Por outro lado, os estudantes, considerados nativos digitais, demonstram facilidade e familiaridade com múltiplas linguagens midiáticas, preferindo conteúdos dinâmicos, interativos e rápidos. Como enfatiza Prensky (2001, p. 2), “os nativos digitais pensam e

processam informações de maneira fundamentalmente diferente dos seus predecessores”. Essa diferença na forma de processamento da informação acarreta um descompasso entre os métodos pedagógicos tradicionalmente utilizados e as expectativas dos alunos. O autor argumenta ainda que “os estudantes mudaram radicalmente. Os estudantes de hoje não são mais os para os quais o sistema educacional foi desenhado” (PRENSKY, 2001, p. 1).

Diante disso, o ambiente educacional atual se vê permeado por um paradoxo: enquanto os alunos desejam um ensino mais dinâmico, interativo e adaptado às suas realidades digitais, muitos professores ainda se mantêm presos a uma lógica analógica. O resultado é uma desconexão que pode comprometer o engajamento dos estudantes, a eficácia do processo de ensino-aprendizagem e, em última instância, a qualidade da educação.

É fundamental compreender que essa diferença entre nativos e imigrantes digitais não se refere apenas ao domínio técnico das ferramentas tecnológicas, mas principalmente às formas de pensar, aprender e se relacionar com o conhecimento. “Os imigrantes digitais conservam o sotaque de sua ‘língua materna’, isto é, sua forma pré-digital de pensar” (PRENSKY, 2001, p. 3).

Esse “sotaque” pode se manifestar, por exemplo, na preferência por textos impressos ao invés de conteúdos multimídia, ou pela linearidade na exposição dos conteúdos, em contraste com a hipertextualidade que caracteriza a navegação dos nativos digitais.

No entanto, é importante destacar que a distinção entre nativos e imigrantes digitais não deve ser encarada como uma barreira intransponível, nem tampouco que está relacionada diretamente às relações entre professores e estudantes. Pelo contrário, ela pode representar uma oportunidade para repensar práticas pedagógicas e fomentar a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e significativa. A chave está na promoção de um diálogo intergeracional, em que tanto professores quanto estudantes possam aprender mutuamente, reconhecendo suas respectivas experiências e competências.

Para que isso ocorra, é imprescindível investir na formação continuada dos docentes, de forma que eles possam não apenas dominar as ferramentas digitais, mas, sobretudo, repensar suas metodologias à luz das novas demandas cognitivas e culturais dos estudantes. Como aponta Prensky (2001), não se trata de simplesmente digitalizar o ensino tradicional, mas de repensar o papel do professor e as estratégias de ensino de forma mais alinhada às características dos aprendizes contemporâneos.

Além disso, é necessário desconstruir a visão de que os nativos digitais estão automaticamente aptos a utilizar as tecnologias de forma crítica e produtiva. Embora dominem com facilidade as interfaces tecnológicas, muitos estudantes carecem de habilidades

como curadoria de informações, leitura crítica, ética digital e pensamento reflexivo. Assim, cabe ao professor o papel fundamental de mediar e orientar o uso das tecnologias, promovendo uma formação integral que vá além do simples acesso às ferramentas digitais.

A dualidade entre nativos digitais e imigrantes digitais permanece como um dos eixos centrais do debate educacional na contemporaneidade. O conceito, introduzido por Prensky (2001), foi por muito tempo utilizado de forma dicotômica para diferenciar estudantes, considerados naturalmente imersos na cultura digital, de professores, que adentraram esse universo apenas em fases posteriores da vida. Todavia, pesquisas mais recentes têm problematizado essa perspectiva, indicando que a classificação rígida entre gerações é limitada para compreender os desafios da inserção das tecnologias digitais na escola.

“A flexibilidade e a resiliência são características essenciais que professores, enquanto imigrantes digitais, precisam desenvolver” (BORGES, 2023, p. 5), sob pena de se distanciarem das demandas contemporâneas dos estudantes. Para os autores, a tecnologia deve ser compreendida como meio e não como fim, de modo que seu uso pedagógico depende diretamente da intencionalidade docente.

Em consonância, Schulz, Zimmermann e Vidor (2025) apontam que os alunos, ainda que demonstrem destreza no uso de dispositivos digitais, carecem de competências críticas, cabendo aos professores atuar como mediadores: “a escola precisa assumir o papel de neutralizar as disparidades geracionais, transformando a diferença em oportunidade de aprendizagem” (SCHULZ; ZIMMERMANN; VIDOR, 2025, p. 8).

Essa crítica à visão determinista de Prensky é reforçada por Xavier da Silva, Araújo e Cruz (2024), que, em revisão sistemática, concluem que as competências digitais não estão necessariamente vinculadas à idade ou geração, mas ao contexto formativo. Segundo os autores, “o pertencimento geracional não garante a posse de competências digitais, sendo necessário um ambiente educacional propício ao seu desenvolvimento” (XAVIER DA SILVA; ARAÚJO; CRUZ, 2024, p. 12). Essa análise aponta para a necessidade de superar o paradigma fixo de nativos e imigrantes digitais e considerar a aprendizagem digital como prática social construída.

Biancardi (2024) segue na mesma linha ao afirmar que a suposta familiaridade dos alunos com as tecnologias não assegura autonomia intelectual. Para a autora, “o professor precisa atuar como ponte entre práticas pedagógicas tradicionais e a cultura digital, promovendo situações que transformem o estudante em protagonista” (BIANCARDI, 2024, p. 4). Essa função mediadora também é observada por Santos (2021), ao argumentar que muitos alunos, embora sejam classificados como nativos digitais, não possuem maturidade

crítica para filtrar informações, sendo necessária a ação docente como guia no processo de significação do conhecimento.

Nesse contexto, verifica-se que as pesquisas mais atuais deslocam o debate da oposição rígida entre gerações para uma perspectiva relacional e formativa. A dualidade entre nativos e imigrantes digitais não pode ser tratada como determinismo biológico, mas como um fenômeno social e educacional que exige políticas públicas voltadas à formação docente, ao desenvolvimento de competências digitais e à adaptação institucional às demandas da sociedade contemporânea.

O contraponto entre nativos e imigrantes digitais deve ser compreendido não como um embate geracional, mas como uma oportunidade de transformação. O cenário educacional atual exige dos educadores não apenas a adoção de novas tecnologias, mas, sobretudo, uma mudança de postura, que valorize a escuta, a flexibilidade e o compromisso com a aprendizagem significativa. Ao mesmo tempo, demanda dos estudantes o reconhecimento da importância do conhecimento sistematizado, da reflexão crítica e do papel mediador do professor. “Devemos repensar o ensino e o aprendizado de forma a aproveitar as habilidades dos nativos digitais ao invés de ignorá-las ou combatê-las” (PRENSKY, 2001, p. 6).

Somente assim será possível construir uma educação que esteja verdadeiramente em sintonia com os desafios e as potencialidades do século XXI.

2.4 Os Jogos Virtuais e os Conteúdos de História: O Interesse dos Estudantes por Games com Temática Histórica

A presença cada vez mais marcante dos jogos digitais no cotidiano de crianças, adolescentes, jovens e adultos tem gerado impactos significativos na maneira como os indivíduos interagem com o conhecimento. No contexto escolar, esse fenômeno desafia os educadores a repensarem suas práticas pedagógicas, especialmente nas disciplinas marcadas por abordagens expositivas e conteudistas, como é o caso da História na Educação Básica. A partir dessa realidade, surge o conceito de gamificação, entendido aqui neste contexto como a incorporação de elementos de jogos em ambientes não lúdicos, com o objetivo de engajar, motivar e promover aprendizagens significativas, mais especificamente, os jogos virtuais. A utilização de jogos virtuais (games) com temática histórica no ensino da História representa, assim, uma estratégia didática que busca alinhar-se às práticas culturais contemporâneas de uma maioria significativa de estudantes.

A gamificação consiste na aplicação de elementos de design de jogos em contextos

que não são, em si, jogos, buscando promover maior engajamento, motivação e participação dos sujeitos. No campo educacional, essa prática se mostra especialmente promissora ao promover uma aprendizagem mais ativa e envolvente. Quando aplicada ao ensino de História, a gamificação com jogos virtuais favorece a construção de uma experiência de aprendizagem mais significativa, pois permite que os alunos participem de narrativas históricas de maneira interativa, reconstruindo processos, enfrentando dilemas e refletindo sobre diferentes interpretações do passado.

Autores como Huizinga (2000, p. 3) argumentam que o jogo é uma atividade cultural fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano, sendo anterior até mesmo à civilização. A proposta de incorporar jogos ao ensino não é nova, mas ganha novos contornos com o advento das tecnologias digitais e o surgimento dos jogos eletrônicos com temáticas históricas. Jogos como *Assassin's Creed*, *Valiant Hearts*, *Age of Empires*, *Rise of Nations* e *Civilization* não apenas entretêm, mas também apresentam cenários históricos com certo grau de verossimilhança, estimulando a curiosidade dos alunos e despertando o desejo de aprender mais sobre o contexto retratado.

Gee (2003, p. 45) ressalta que os jogos digitais promovem um tipo de aprendizagem baseada na resolução de problemas, na experimentação e na participação ativa. Para o autor, os jogos criam mundos em que os aprendizes se envolvem emocional e cognitivamente, aprendendo por meio da prática e da interação constante com o ambiente virtual. Essa abordagem se aproxima das teorias construtivistas de Vygotsky (1998), que enfatizam o papel da mediação, da interação social e do contexto na construção do conhecimento. A gamificação da História, nesse sentido, pode ser vista como uma estratégia mediadora que articula cultura digital, conteúdo escolar e experiência vivida.

Ao se explorar jogos com temáticas históricas, é possível favorecer não apenas a memorização de locais, datas e eventos, mas também a compreensão crítica sobre os processos históricos, suas causas, consequências e múltiplas interpretações. Conforme aponta Ribeiro (2019, p. 90), “os jogos digitais com conteúdo histórico oferecem oportunidades de problematização e contextualização que vão além da narrativa tradicional dos livros didáticos”. Por meio dos jogos digitais, os alunos podem vivenciar papéis históricos, experimentar a tomada de decisões e refletir sobre os impactos de determinadas escolhas no desenvolvimento das sociedades.

Entretanto, é fundamental ressaltar que o uso de jogos digitais em sala de aula exige planejamento pedagógico cuidadoso e reflexão crítica. Como destaca Zabala (1998, p. 105), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para que o aluno o construa por

si mesmo. Assim, o professor deve atuar como mediador, auxiliando os alunos a compreenderem os limites e as possibilidades das representações históricas presentes nos jogos. É necessário considerar que, muitas vezes, os jogos comerciais apresentam simplificações, anacronismos ou vieses ideológicos que precisam ser discutidos em sala.

Outro aspecto relevante refere-se às desigualdades no acesso às tecnologias digitais. A gamificação digital e emprego de tecnologias educacionais digitais no ensino da História, embora potente, não pode ser pensada como solução universal. Muitas escolas públicas enfrentam limitações estruturais que dificultam o desenvolvimento de propostas pedagógicas baseadas em recursos tecnológicos. Segundo Kenski (2012, p. 54), “a inclusão digital na educação não se resume à presença de equipamentos, mas envolve também a formação docente e o uso crítico e criativo das tecnologias”. Dessa forma, é necessário garantir condições equânimes de acesso à tecnologia, evitando a ampliação das desigualdades educacionais já existentes.

Dessa forma, a adoção de jogos com temática histórica no ensino deve ser acompanhada de políticas educacionais que garantam a infraestrutura necessária, bem como a formação continuada dos professores. É essencial que o corpo docente seja preparado não apenas para utilizar os jogos como recurso, mas para integrá-los de forma significativa às práticas pedagógicas, promovendo aprendizagens duradouras e reflexivas. A gamificação digital, nesse contexto, deve ser entendida como uma ferramenta, e não um fim em si mesma. O objetivo maior permanece sendo o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos e sua capacidade de interpretar criticamente o passado e o presente.

Em síntese, o interesse dos estudantes pelos jogos digitais com temática histórica revela um potencial pedagógico de grande relevância, que não pode ser ignorado pelas instituições educacionais. Os jogos digitais, ao recriar contextos históricos, permitem uma aproximação entre o conteúdo escolar e o universo cultural dos discentes, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas e a construção de sentidos históricos. Nesse sentido, Gee destaca que:

Os bons jogos digitais são, ao mesmo tempo, desafios cognitivos e ambientes de aprendizagem, pois oferecem ao jogador a oportunidade de experimentar papéis, tomar decisões, avaliar consequências e construir conhecimentos de forma situada. Eles criam mundos nos quais o aprendizado não é apenas possível, mas inevitável, na medida em que o sujeito se engaja e interage com o sistema. (GEE, 2003, p. 45)

Tal perspectiva reforça a compreensão de que os jogos digitais não se limitam à dimensão do entretenimento, mas podem se configurar como instrumentos de mediação pedagógica eficazes, desde que inseridos em um planejamento crítico e intencional.

Ao explorar narrativas históricas em ambientes digitais interativos, os estudantes são convidados a refletir sobre a temporalidade, a causalidade e a multiplicidade de perspectivas históricas. De acordo com Seixas e Morton (2013, p. 67), “pensar historicamente implica analisar evidências, compreender diferentes pontos de vista e formular interpretações fundamentadas sobre o passado”. Quando vivenciam tais experiências por meio de jogos digitais, os alunos não apenas se aproximam dos conteúdos escolares, mas também exercitam habilidades que extrapolam a memorização de fatos, desenvolvendo a criticidade e a autonomia intelectual.

Outro aspecto a ser considerado é o papel transformador que os jogos digitais podem exercer no espaço da sala de aula. Para Moran (2015, p. 29), a inovação no processo de ensino-aprendizagem exige “ambientes de aprendizagem mais flexíveis, participativos e criativos, que estimulem a colaboração e o protagonismo dos alunos”. Os jogos digitais, ao serem incorporados como recursos didáticos, criam oportunidades para a investigação, a interação e a construção coletiva de narrativas históricas, promovendo um ensino mais dinâmico e engajador.

É necessário, contudo, compreender que o uso dos jogos digitais não deve ser reduzido à mera aplicação de tecnologias de forma descontextualizada. Prensky (2012, p. 45) adverte que:

O desafio fundamental não está em trazer jogos digitais para dentro da escola de modo artificial, mas em integrá-los a um projeto pedagógico claro, em que sua estrutura narrativa e interativa seja articulada aos objetivos formativos, de modo a potencializar aprendizagens críticas e significativas (PRENSKY, 2012, p. 45).

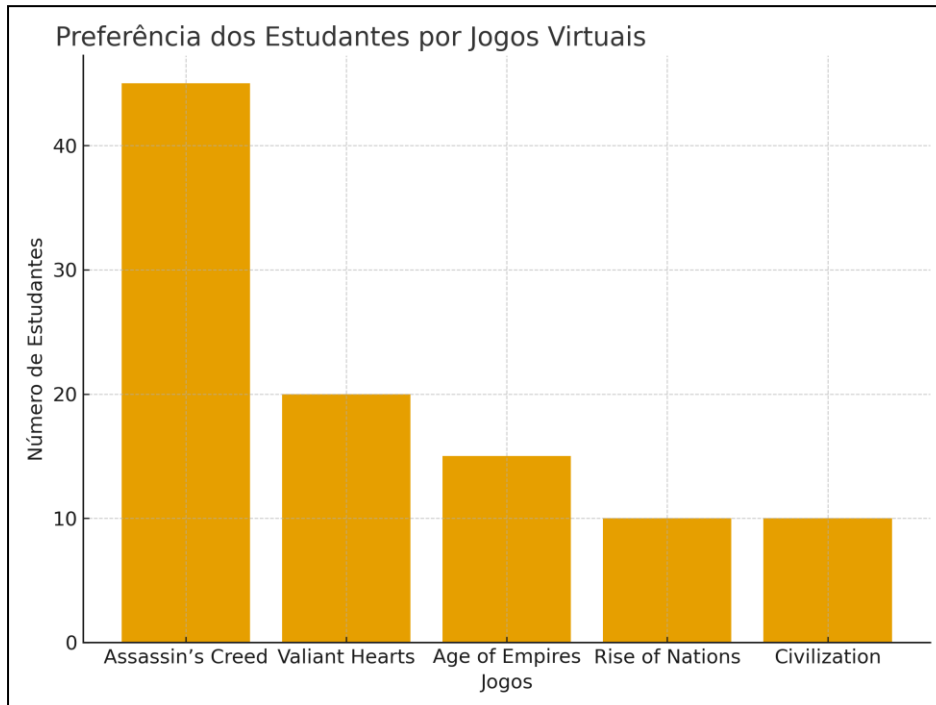
Dessa forma, pode-se concluir que os jogos virtuais históricos, quando utilizados criticamente no processo de ensino, contribuem para ampliar as possibilidades metodológicas da disciplina, facilitando a aproximação dos estudantes com o conhecimento histórico.

Utilizando a mesma metodologia da entrevista coletiva, dessa vez com um grupo de aproximadamente 35 estudantes das séries de 2º e 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Ana Lúcia Aguiar Viana, visando perceber a opinião dos mesmos sobre jogos virtuais com temática histórica, observou-se grande interesse dos discentes no game da franquia *Assassins Creed*, sendo este o jogo preferido pela maioria dos estudantes entrevistados. O diálogo foi conduzido com base em questões abertas, que buscaram identificar o grau de interesse dos discentes, a percepção sobre a veracidade histórica do jogo e as possíveis contribuições do mesmo para o entendimento da História.

O gráfico a seguir apresenta o resultado da entrevista coletiva com os estudantes

acerca jogos virtuais com temática histórica mais citados e motivos de escolha:

Gráfico 5 – Resultado das entrevistas coletivas sobre Jogos Virtuais



Os dados da entrevista coletiva com estudantes do 2º e 3º Ano do Ensino Médio indicam que o jogo Assassin's Creed foi o mais mencionado, com 45% de preferência. Os motivos mais apontados pelos estudantes incluem:

- Realismo histórico e ambientação detalhada, que permitem “mergulhar” em períodos como o Egito Antigo, a Grécia Clássica ou o Renascimento.
- Narrativa envolvente, que mistura personagens “reais” com ficção, despertando o interesse pela História.
- Modo educativo “Discovery Tour”, percebido como um recurso didático inovador para explorar sociedades antigas sem o foco em combate.

Os jogos Valiant Hearts (20%) e Age of Empires (15%) aparecem em seguida, valorizados por apresentarem contextos de guerra e formação de impérios, enquanto Rise of Nations (10%) e Civilization (10%) foram citados principalmente pelos estudantes que apreciam estratégia e construção civilizatória.

O quadro comparativo a seguir apresenta as principais características e funcionalidades pedagógicas dos jogos virtuais identificados na pesquisa:

Quadro comparativo com principais jogos virtuais com temática histórica

Jogo	Resumo	Características	Funcionalidades Pedagógicas
Assassin's Creed (série)	Ambientado em diferentes períodos históricos (Antiguidade, Idade Média, Renascimento, Revolução Francesa, Egito Antigo, Grécia, etc.), combina fatos e personagens reais com uma narrativa ficcional.	<ul style="list-style-type: none"> • Gráficos realistas e ambientação fiel. • Missões que envolvem figuras e eventos históricos. • Modo 'Discovery Tour' com foco educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo de contextos históricos específicos. • Análise da representação da História nos jogos. • Estímulo à aprendizagem investigativa e crítica.
Valiant Hearts: The Great War	Retrata a Primeira Guerra Mundial sob perspectiva humana, acompanhando personagens e suas experiências emocionais no conflito.	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo gráfico 2D com elementos documentais. • Baseado em cartas e registros reais. • Ênfase em narrativa emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do cotidiano de civis e soldados. • Debates sobre impactos humanos da guerra. • Estímulo à empatia e reflexão crítica.
Age of Empires (série)	Jogo de estratégia em tempo real que abrange eras da humanidade, da Idade da Pedra à Moderna, com foco em construção de civilizações.	<ul style="list-style-type: none"> • Evolução tecnológica e econômica. • Representação de impérios históricos. • Ênfase em recursos e expansão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo de processos de formação de impérios. • Discussão sobre avanços tecnológicos e sociais. • Análise das relações econômicas e militares.
Rise of Nations	Combina estratégia e administração cobrindo toda a história mundial, da Antiguidade à era moderna.	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento nacional e civilizacional. • Transição contínua entre eras. • Integra aspectos culturais e econômicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão da globalização e desenvolvimento. • Comparação de trajetórias de civilizações. • Reflexões sobre diplomacia e hegemonia.
Civilization (série)	Jogo de estratégia por turnos onde o jogador constrói e desenvolve uma civilização ao longo da história.	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase em decisões políticas, culturais e científicas. • Representação de líderes históricos. • Longo arco temporal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre formação dos Estados. • Simulação de desenvolvimento civilizacional. • Reflexão sobre políticas e cultura.

De modo geral, a entrevista demonstra que os jogos virtuais com temática histórica despertam curiosidade, senso crítico e empatia nos alunos, além de possibilitar abordagens

interdisciplinares no ensino de História. Esses recursos favorecem aprendizagens significativas, pois unem entretenimento, narrativa e conhecimento histórico contextualizado.

Objetivando compreender o sentido do emprego de jogos virtuais como recurso para o conhecimento dos eventos históricos por verossimilhança foi desenvolvido com os estudantes uma análise do game na franquia *Assassins Creed*, principalmente pelo potencial desse recurso digital para simular ambientes históricos e oferecer uma experiência de aprendizado imersiva. *Assassin's Creed Odyssey*, jogo eletrônico desenvolvido pela Ubisoft e lançado em 2018, explora o mundo da Grécia Clássica durante o século V a.C., período marcado pela Guerra do Peloponeso. Nele podemos analisar aspectos em relação à história, geografia, arquitetura, arte e filosofia do período, considerando este jogo como uma ferramenta pedagógica potencial no ensino da História, promovendo um aprendizado ativo e contextualizado para os alunos.

O contexto histórico desse game apresenta a Guerra do Peloponeso (431-404 a.C.), travada entre Atenas e Esparta, conflito de grande importância para o mundo grego. O jogo permite que os jogadores participem de batalhas, interajam com líderes e figuras importantes, como Péricles, além de observar os efeitos da guerra na sociedade grega. De acordo com Coutinho (2019, p. 137), “a representação da Guerra do Peloponeso no jogo é cuidadosa ao oferecer uma visão das complexidades políticas e sociais do conflito, ainda que a trama inclua elementos fictícios”. Por meio de missões e diálogos, o jogo oferece uma narrativa que aproxima os jogadores das realidades políticas da época, o que pode ser utilizado no ensino da História para explicar as causas, consequências e os desdobramentos do conflito entre Atenas e Esparta.

Assassin's Creed Odyssey apresenta uma Grécia digitalmente recriada. Ilhas como Delos, Creta e cidades importantes como Atenas e Esparta são representadas no jogo, possibilitando uma exploração dos territórios gregos. A concepção de um cenário geograficamente verossímil permite que os jogadores visualizem e compreendam a organização espacial das cidades-estado gregas, suas rotas de comércio e suas particularidades geográficas. Para Moraes (2021, p. 89), “a simulação da geografia da Grécia Antiga em *Assassin's Creed Odyssey* possibilita uma experiência educativa que ajuda o jogador a contextualizar o espaço histórico e a compreender a importância da localização para o desenvolvimento das pólis gregas”. Assim, o uso do jogo como recurso pedagógico pode auxiliar o professor a ilustrar a importância das características geográficas na formação política e social do mundo grego.

O jogo recria, com detalhamento significativo, os principais monumentos da Grécia

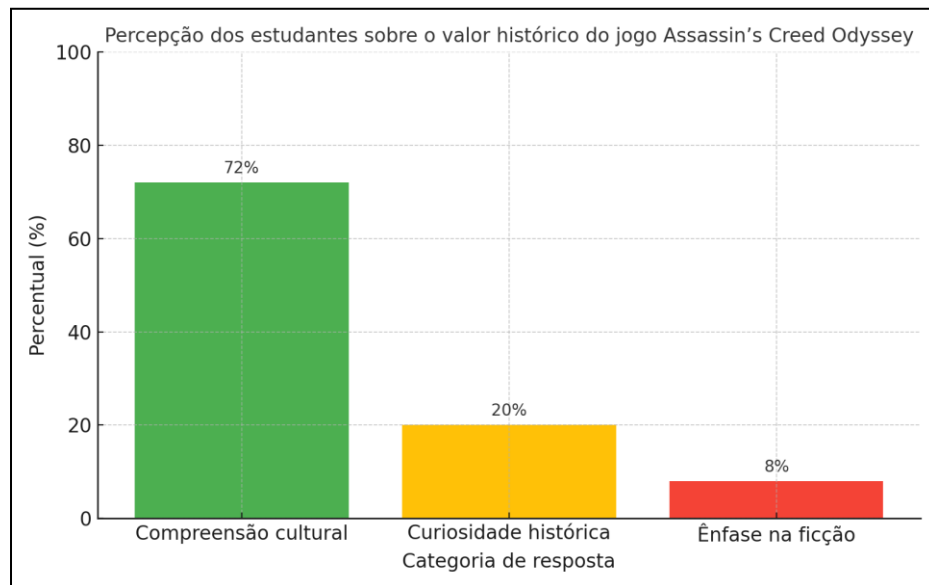
Clássica, como o Parthenon em Atenas e o Templo de Zeus em Olímpia. Esses locais são representados em *Assassin's Creed Odyssey* com uma fidelidade que remete à arquitetura da época, incluindo elementos como colunas dóricas e jônicas, além de esculturas e relevos. Segundo Oliveira (2020, p. 74), "a representação arquitetônica no jogo contribui para que o jogador tenha uma compreensão visual dos espaços sagrados e públicos da Grécia Clássica, que possuíam um importante papel social e religioso". Essa fidelidade arquitetônica é particularmente útil no ensino de História, pois permite que os estudantes visualizem e compreendam a estética da arquitetura grega, assim como o significado dos templos e praças públicas como centros de sociabilidade e adoração religiosa.

A arte grega é amplamente referenciada em *Assassin's Creed Odyssey* por meio das esculturas e pinturas presentes em templos e outros locais públicos. A presença de estátuas de deuses, heróis e figuras mitológicas no jogo busca refletir a relevância da escultura e da pintura na cultura grega. Santos (2019, p. 125) afirma que "a presença da arte clássica no jogo promove uma experiência estética que leva o jogador a interagir com a cultura material da Grécia Antiga, proporcionando um contato direto com o valor simbólico das representações artísticas". Esse contato com a arte clássica, ainda que digital, oferece ao jogador uma aproximação com o mundo sensível dos gregos, facilitando a compreensão de conceitos estéticos e religiosos.

A presença de elementos históricos em *Assassin's Creed Odyssey* representa um recurso valioso para o ensino da História Antiga, sobretudo por proporcionar uma experiência interativa e engajante. A utilização do jogo em sala de aula possibilita que o aluno vivencie, ainda que virtualmente, aspectos culturais, sociais e políticos da Grécia Clássica, promovendo um aprendizado ativo. Conforme destaca Silva (2018, p. 95), "a aplicação de jogos eletrônicos no ensino da História contribui para despertar o interesse dos estudantes, ao mesmo tempo em que fornece uma base concreta para a exploração de temas históricos complexos". Assim, *Assassin's Creed Odyssey* pode ser usado em estratégias educacionais que valorizem o protagonismo do aluno no processo de aprendizado, incentivando-o a desenvolver habilidades de análise e contextualização. *Assassin's Creed Odyssey* proporciona uma reconstrução histórica da Grécia Clássica com um nível de verossimilhança que pode enriquecer o ensino da História.

Como resultado dos resultados observados no uso do game pelos estudantes, tivemos os seguintes resultados no gráfico a seguir:

Gráfico 6 - Percepção dos estudantes sobre o jogo virtual Assassins Creed Odyssey



Os resultados da entrevista revelaram um elevado nível de engajamento dos estudantes com a proposta. Conforme demonstrado no Gráfico 1, 72% dos entrevistados afirmaram que o jogo contribui significativamente para compreender aspectos da cultura grega, como a arquitetura, os deuses e os costumes; 20% consideraram que o jogo desperta a curiosidade para pesquisar mais sobre o período; e apenas 8% acreditam que o conteúdo histórico é secundário diante da narrativa ficcional do jogo.

Durante as discussões, emergiram diversas falas que refletem o potencial educativo do jogo. Entre as respostas registradas, destacam-se:

- “Jogando Assassin’s Creed Odyssey consegui visualizar melhor como eram as cidades antigas e os templos gregos”.
- “O jogo ajuda a entender o contexto político e as guerras entre Esparta e Atenas”.
- “Mesmo sendo um jogo, ele faz a gente querer saber o que é real e o que foi inventado”.
- “Percebi que a História não é só datas, mas também costumes e modos de viver”.

Essas declarações evidenciam a possibilidade de o jogo atuar como um mediador entre o entretenimento e o conhecimento histórico, aproximando o estudante da experiência de imersão no passado. Além disso, o recurso estimula a autonomia investigativa, ao suscitar questionamentos sobre a autenticidade das representações e a construção das narrativas históricas.

A maioria dos estudantes reconheceu que o jogo contribui de maneira expressiva para a compreensão da cultura grega. Os participantes relataram que os cenários, vestimentas e

templos presentes em *Assassin's Creed Odyssey* proporcionam uma visão visual e interativa do passado, tornando o aprendizado mais concreto. O resultado indica que a imersão digital pode funcionar como um recurso de aproximação entre o estudante e o conteúdo histórico.

Uma parcela considerável dos alunos afirmou que o jogo desperta o desejo de pesquisar mais sobre a Grécia Antiga e os eventos históricos representados. Tal dado revela que o uso de jogos eletrônicos pode desempenhar um papel motivacional importante no ensino, favorecendo o desenvolvimento da autonomia intelectual e o interesse por novas fontes de informação.

Um grupo menor dos entrevistados destacou que a narrativa do jogo é predominantemente ficcional, o que pode dificultar a distinção entre fatos históricos e elementos narrativos criados para entretenimento. Esse dado reforça a importância da mediação docente no uso pedagógico do jogo, a fim de orientar os estudantes na identificação das fronteiras entre história e ficção.

Com base nos resultados obtidos, constata-se que o uso de *Assassin's Creed Odyssey* pode contribuir de forma significativa para o ensino de História, desde que mediado criticamente pelo professor. É imprescindível que o educador auxilie o estudante a distinguir os elementos ficcionais dos fatos históricos, transformando a experiência lúdica em uma oportunidade de reflexão e aprendizado. Assim, o jogo se consolida como uma ferramenta didática contemporânea, capaz de integrar a cultura digital ao currículo escolar, ampliando as possibilidades de compreensão dos processos históricos e fortalecendo o papel do estudante como protagonista da aprendizagem.

2.5 Perspectivas e Possibilidades de Melhoria no Ensino de História na Educação Básica com a Inserção de Inteligências Artificiais

A inserção de tecnologias digitais no ambiente educacional provoca significativas transformações nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere à utilização de recursos interativos, acessíveis e personalizados, surgindo como ferramentas promissoras para inovar as práticas pedagógicas, inclusive no ensino de História, uma disciplina que tradicionalmente enfrenta desafios relacionados à motivação dos alunos, à memorização de conteúdos e à construção crítica do conhecimento.

O ensino de História tem passado por um processo de reconfiguração metodológica, abandonando progressivamente a ênfase na memorização de datas e fatos isolados e adotando abordagens mais críticas e reflexivas. Segundo Bittencourt (2009, p. 17), “a História ensinada

deve favorecer a formação de sujeitos históricos conscientes de seu papel na sociedade e capazes de pensar criticamente o mundo que os cerca”.

Nesse sentido, a tecnologia pode contribuir significativamente para essa reconfiguração, proporcionando novos recursos de mediação pedagógica, como vídeos interativos, plataformas de simulação histórica e, mais recentemente, sistemas baseados em inteligência artificial. Conforme Moran (2015, p. 62), “as tecnologias digitais ampliam o repertório didático do professor e possibilitam a diversificação das estratégias de ensino, tornando a aprendizagem mais atrativa e significativa”. Contudo, o uso da tecnologia não deve ser visto como uma solução mágica para os problemas da educação, mas como uma possibilidade que requer planejamento, formação docente e reflexão crítica.

As inteligências artificiais são sistemas computacionais capazes de realizar tarefas que exigem algum grau de inteligência humana, como reconhecimento de padrões, aprendizado automático, processamento de linguagem natural, entre outros. Na educação, essas tecnologias vêm sendo aplicadas em plataformas adaptativas, correção automatizada de atividades, tutoria virtual e sistemas de recomendação de conteúdos personalizados.

Segundo Luckin (2016, p. 17), “a IA tem o potencial de promover experiências de aprendizagem personalizadas, responsivas e centradas no aluno, contribuindo para a melhoria dos resultados educacionais”. Essa personalização pode beneficiar o ensino de História ao permitir que os estudantes avancem em seu próprio ritmo, explorem diferentes perspectivas históricas e desenvolvam competências analíticas com o apoio de ferramentas inteligentes.

Além disso, a IA pode oferecer suporte aos professores no planejamento de aulas, elaboração de atividades dinâmicas, na análise de dados de aprendizagem e na identificação de dificuldades específicas dos alunos etc. Conforme Lima e Silva (2020, p. 105), “as tecnologias baseadas em inteligência artificial podem ampliar as possibilidades de ação docente, desde que utilizadas com intencionalidade pedagógica e ética”.

Com a inserção da IA no ensino de História, é possível vislumbrar uma série de inovações pedagógicas, como os assistentes virtuais capazes de responder a dúvidas em tempo real, os ambientes de realidade aumentada para reconstituição de contextos históricos e as ferramentas de análise textual que auxiliam na interpretação de documentos históricos e demais IAs generativas capazes de reproduzir e simular fatos com base em eventos reais. Essas possibilidades podem favorecer o desenvolvimento de habilidades críticas e investigativas, aproximando o ensino de História de uma abordagem mais ativa. Como defende Fonseca (2011, p. 47), “ensinar História é, sobretudo, provocar o aluno a pensar historicamente, a interrogar o passado e a relacioná-lo com o presente”.

No entanto, é fundamental que a adoção dessas tecnologias seja acompanhada de políticas públicas que garantam infraestrutura adequada, formação continuada dos professores e acesso equitativo dos estudantes aos recursos digitais. De acordo com Levy (2020, p. 58), “a educação mediada por tecnologias só será transformadora se estiver inserida em um projeto pedagógico democrático, inclusivo e comprometido com a cidadania”.

Quadro comparativo com alguns dos principais modelos de IAs generativas

Modelo de IA	Desenvolvedora	Principais Características	Funcionalidades Educacionais	Aplicações no Ensino de História
ChatGPT	OpenAI	Modelo avançado de linguagem natural, capaz de compreender e gerar textos coerentes e contextuais; aceita múltiplas modalidades (texto e imagem).	Elaboração de textos dissertativos, resumos críticos, roteiros de aula e criação de atividades avaliativas.	Produção de análises históricas, simulações de debates entre personagens históricos e auxílio na escrita de artigos e projetos.
Gemini	Google DeepMind	Integra informações em tempo real com acesso direto à internet; combina texto, imagem e voz em ambiente integrado.	Apoio em pesquisas documentais, checagem de fatos e contextualização de períodos históricos.	Permite comparações cronológicas e o estudo de fontes primárias e secundárias em tempo real.
DeepSeek	DeepSeek AI (China)	Focado em desempenho e precisão analítica; utiliza grandes bases de dados com alta velocidade de processamento e inferência contextual.	Geração de relatórios e análises quantitativas sobre temas educacionais e históricos.	Auxilia na interpretação de dados demográficos, econômicos e sociais de períodos históricos.
Copilot	Microsoft	Integrado ao pacote Microsoft 365 (Word, PowerPoint, Excel, etc.); atua como assistente de produtividade e escrita.	Elaboração e formatação de documentos, apresentações e planilhas didáticas.	Facilita a organização de linhas do tempo, gráficos e materiais de apoio para aulas de História.

O avanço dos modelos de linguagem de inteligência artificial, como ChatGPT, Gemini, DeepSeek e Copilot, tem transformado significativamente o modo como o conhecimento histórico é produzido, interpretado e compartilhado. Essas tecnologias contribuem para ampliar as práticas pedagógicas, permitindo a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, interativos e críticos.

No ensino de História, tais ferramentas favorecem a mediação entre o saber acadêmico e o cotidiano escolar, oferecendo suporte tanto ao docente quanto ao discente. O ChatGPT, por exemplo, auxilia na elaboração de textos e análises de fontes; o Gemini fornece dados atualizados e acesso a referências históricas em tempo real; o DeepSeek oferece precisão analítica para interpretação de dados e contextos históricos; e o Copilot aperfeiçoa o trabalho docente ao automatizar tarefas de produção e organização de materiais didáticos.

Dessa forma, os modelos de IA tornam-se instrumentos pedagógicos inovadores, capazes de promover a autonomia intelectual, estimular a investigação científica e reforçar o papel da História como disciplina essencial para a compreensão crítica da sociedade contemporânea. Seu uso responsável e ético amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, alinhando a prática escolar às demandas tecnológicas e cognitivas do século XXI.

Apesar das inúmeras possibilidades, a utilização de IA no ensino de História também apresenta desafios importantes. Entre eles, destacam-se questões éticas relacionadas à privacidade dos dados dos alunos, à transparência dos algoritmos e ao risco de desumanização do processo educativo. Ao mesmo tempo em que esses avanços apresentam potencial para transformar a prática educativa, também emergem desafios significativos, sobretudo no campo ético. A reflexão sobre tais implicações torna-se indispensável para que a tecnologia seja integrada de forma crítica, responsável e socialmente comprometida.

Um primeiro aspecto a considerar diz respeito à confiabilidade das informações fornecidas por sistemas de IAs. Diferentemente de livros e materiais didáticos submetidos a processos de revisão acadêmica, os conteúdos produzidos por algoritmos podem reproduzir imprecisões históricas, distorções interpretativas ou mesmo vieses culturais e políticos. Conforme apontam O'Neil (2017) e Noble (2018), os algoritmos não são neutros: carregam marcas das intencionalidades, contextos e limitações de seus programadores. No campo da História, isso se torna ainda mais delicado, pois a seleção e a interpretação dos fatos estão sempre atravessadas por disputas de memória, poder e identidade.

Outro ponto crucial refere-se à autonomia intelectual do estudante. Se, por um lado, as IAs podem estimular a aprendizagem por meio da interação com conteúdos dinâmicos, por

outro, há o risco de que o estudante se torne excessivamente dependente de respostas automáticas, sem desenvolver plenamente sua capacidade crítica e investigativa. No ensino de História, em particular, a formação da consciência histórica exige não apenas acesso à informação, mas também análise, problematização e confronto de diferentes perspectivas (RÜSEN, 2015). Nesse sentido, a ética educacional impõe a necessidade de garantir que as IAs não substituam o exercício reflexivo, mas funcionem como apoio ao processo de construção do pensamento histórico.

As questões ligadas à privacidade e ao uso de dados pessoais também representam desafios éticos centrais. Ferramentas de IAs frequentemente coletam informações sobre o desempenho, os interesses e até mesmo o perfil socioeconômico dos estudantes, o que pode levantar preocupações quanto à segurança e ao uso indevido desses dados. Segundo Zuboff (2020), vivemos em uma era de capitalismo de vigilância, na qual dados são transformados em mercadorias. A escola, ao adotar tais tecnologias sem regulamentação adequada, pode inadvertidamente expor estudantes a processos de exploração comercial ou vigilância excessiva.

Além disso, a adoção de IAs requer uma mudança cultural na escola, que precisa valorizar a inovação pedagógica, investir na formação docente e promover uma cultura de experimentação e avaliação constante. Segundo Selwyn (2019, p. 74), “a presença da inteligência artificial na educação deve ser compreendida como uma oportunidade para repensar o papel do professor e para fortalecer os processos de ensino e aprendizagem, e não como um substituto do trabalho docente”.

Embora a Inteligência Artificial ofereça recursos valiosos para o ensino de História, sua utilização está permeada por desafios éticos que não podem ser negligenciados. Questões relacionadas à confiabilidade da informação, à autonomia intelectual dos estudantes, à privacidade de dados e à desigualdade de acesso exigem um olhar crítico e regulamentações claras. O compromisso ético-educacional deve, portanto, orientar a integração das IAs, de modo que estas contribuam para a formação de sujeitos historicamente conscientes e socialmente responsáveis, em vez de reforçar assimetrias e dependências tecnológicas.

Portanto, é possível afirmar que as inteligências artificiais podem contribuir de forma significativa para a melhoria do ensino de História na Educação Básica, desde que sua inserção seja pautada por princípios pedagógicos sólidos, planejamento intencional e compromisso com a formação integral dos estudantes. O futuro do ensino de História, nesse cenário, passa necessariamente pela articulação entre tradição e inovação, entre o conhecimento histórico e as potencialidades das tecnologias emergentes.

3 SOLUÇÃO MEDIADORA DE APRENDIZAGEM – O ALMANAQUE DIGITAL DA HISTÓRIA

Nas últimas décadas, a educação básica tem passado por um processo contínuo de transformação diante do avanço das tecnologias digitais. Essa realidade impõe à escola o desafio de adaptar-se a novas formas de mediação pedagógica que dialoguem com os hábitos culturais e cognitivos dos estudantes.

Nesse contexto, emerge o almanaque digital como uma proposta inovadora de recurso didático, caracterizado por sua estrutura multimodal, interativa e interdisciplinar. Tal ferramenta apresenta-se como uma solução mediadora de aprendizagem ao integrar conteúdos curriculares com recursos tecnológicos de forma dinâmica e contextualizada.

O almanaque, enquanto gênero editorial tradicional, sempre se destacou por sua variedade temática e seu caráter informativo e lúdico. Segundo Choppin (2004, p. 79), os almanaques possuem uma função social importante, pois “oferecem uma grande diversidade de conteúdos e formatos que favorecem múltiplas formas de leitura e de aprendizagem”.

Ao ser transposto para o ambiente digital, esse recurso ganha novas potencialidades, incorporando elementos de interatividade, recursos audiovisuais, jogos educativos e hipertextualidade, o que favorece o engajamento dos usuários. Nesse sentido, o produto final dessa dissertação de mestrado propõe um Almanaque Digital da História, pensado não apenas como um repositório de informações, mas como um ambiente de construção ativa do conhecimento. A utilização do almanaque digital como solução mediadora de aprendizagem é coerente com os princípios da pedagogia histórico-crítica, ao considerar o professor como sujeito ativo na construção do conhecimento e ao propor práticas que ultrapassam a simples transmissão de conteúdos.

Saviani (2013, p. 63) afirma que “a mediação pedagógica deve possibilitar a apropriação crítica dos conteúdos, situando-os historicamente e relacionando-os à prática social”. Desse modo, o almanaque digital pode servir como instrumento de ressignificação dos saberes escolares. Além disso, esse tipo de recurso favorece o desenvolvimento da autonomia dos professores/usuários e, posteriormente os estudantes, permitindo-lhes navegar por diferentes trilhas de aprendizagem, selecionar temas de interesse e interagir com diferentes linguagens digitais.

Segundo Moran (2015, p. 89), “as tecnologias digitais ampliam a capacidade de escolha dos alunos, tornando-os mais protagonistas do processo educativo”. Essa abordagem está alinhada com metodologias ativas de aprendizagem, como a sala de aula invertida, o

ensino híbrido e o aprendizado baseado em projetos.

Contudo, para que o almanaque digital cumpra efetivamente seu papel mediador, é necessário que sua elaboração esteja pautada por princípios pedagógicos sólidos, com intencionalidade didática clara e alinhamento com os objetivos de aprendizagem previstos nos currículos. Como ressaltam Valente e Almeida (2009, p. 112), “a tecnologia educacional, para ser significativa, deve estar integrada ao contexto pedagógico de maneira reflexiva, dialógica e crítica”.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor no uso desse tipo de tecnologia. O docente não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um mediador que orienta, estimula e problematiza as experiências de aprendizagem. Segundo Freire (1996, p. 68), “ensinar exige compreender que a educação é um processo comunicativo e dialógico, em que o educador aprende com o educando e vice-versa”. Assim, o almanaque digital deve ser concebido como uma ferramenta de apoio ao trabalho docente, e não como substituto da prática pedagógica.

A avaliação da aprendizagem mediada por um almanaque digital também exige novos olhares e instrumentos. Mais do que aferir resultados quantitativos, torna-se necessário observar os processos, as interações e as competências desenvolvidas. Segundo Luckesi (2011, p. 56), “avaliar é um ato amoroso e construtivo, que busca compreender o percurso do aluno e ajudá-lo a avançar em sua formação”. Essa perspectiva amplia o papel do almanaque digital como espaço de produção de sentidos e não apenas como plataforma de acesso a informações.

A proposta de um almanaque digital como produto final de uma dissertação de mestrado representa, sem dúvida, uma significativa contribuição para o campo da inovação pedagógica, sobretudo quando considerada a crescente centralidade das tecnologias digitais no cenário educacional. Esse tipo de recurso constitui-se como instrumento que, além de agregar valor à prática docente, expande as possibilidades de aprendizagem ao estabelecer pontes entre os conteúdos curriculares e as linguagens que permeiam o cotidiano dos estudantes. Desse modo, o almanaque digital não se limita a ser apenas uma ferramenta de apoio, mas passa a configurar-se como espaço de experimentação, criação e diálogo com os sujeitos da aprendizagem.

A inserção de um recurso pedagógico desse porte, entretanto, exige o reconhecimento de que o simples uso das tecnologias não garante inovação ou qualidade pedagógica. É necessário que sua construção esteja ancorada em princípios científicos, éticos e críticos, de modo a evitar tanto a tecnocracia quanto a mera adesão acrítica às modas tecnológicas. Nesse

sentido, Kenski adverte que:

A introdução das tecnologias na educação não pode ser confundida com inovação pedagógica em si. A inovação ocorre quando a tecnologia é incorporada de maneira crítica e criativa, transformando práticas, conteúdos e relações de ensino-aprendizagem. Caso contrário, a escola corre o risco de apenas reproduzir antigas práticas em novos suportes digitais (KENSKI, 2012, p. 45).

Assim, o almanaque digital, para se consolidar como inovação real, deve ser compreendido como meio para a ressignificação do ensino, e não como um fim em si mesmo. Isso implica reconhecer o papel do professor enquanto mediador ativo e autor de práticas educativas, que deve se apropriar das potencialidades do recurso sem perder de vista sua responsabilidade formativa. Como ressalta Moran:

Mais do que dominar ferramentas tecnológicas, o educador precisa desenvolver competências para utilizá-las em processos significativos de aprendizagem. A tecnologia, quando usada de forma isolada, não transforma a educação; ela só potencializa mudanças quando está articulada a metodologias que promovam participação, autoria e reflexão crítica (MORAN, 2015, p. 23).

Portanto, a eficácia do almanaque digital dependerá menos da sofisticação tecnológica e mais da forma como será integrado ao contexto educacional. É nesse ponto que se insere a necessidade de uma perspectiva crítica e reflexiva, capaz de compreender o recurso como parte de um projeto educativo mais amplo, voltado para a emancipação dos sujeitos. Freire, ao discutir a centralidade da prática pedagógica, enfatiza que:

Não é possível pensar em uma prática educativa neutra. Toda prática educativa envolve uma determinada concepção de homem e de mundo, um determinado projeto de sociedade. Por isso, ao educador não cabe apenas ensinar conteúdos, mas provocar nos educandos a capacidade de ler criticamente a realidade, de intervir nela e de transformá-la (FREIRE, 1996, p. 32).

À luz dessa reflexão, compreende-se que um almanaque digital, enquanto produto científico e pedagógico, não deve apenas oferecer conteúdos e atividades interativas, mas também promover experiências formativas que incentivem a criticidade e a autonomia intelectual dos estudantes. Sua elaboração precisa dialogar com os interesses juvenis, mas sem ceder ao reducionismo de uma pedagogia de entretenimento. Ao contrário, deve propor atividades que articulem saberes tradicionais, conhecimentos escolares e práticas culturais emergentes, em um movimento de complementaridade.

Conclui-se, portanto, que a proposta de um almanaque digital como produto final de uma pesquisa em nível de mestrado é uma contribuição relevante para o debate sobre inovação pedagógica, desde que concebido como recurso crítico, ético e emancipador. Sua

relevância estará na capacidade de romper com práticas meramente transmissivas, promovendo novas formas de aprender e ensinar que dialoguem com as demandas do século XXI e, ao mesmo tempo, mantenham o compromisso político-pedagógico com a formação cidadã.

3.1 A produção do Almanaque Digital da História: inspiração e funcionalidade

A transformação digital tem revolucionado diversos setores, e a educação não é uma exceção. No contexto do ensino de História na educação básica, a ideia de desenvolver um almanaque digital hospedado em um site/blog pode desempenhar um papel crucial neste sentido. Este recurso pode funcionar não apenas como um repositório de informações para professores e posteriormente com acesso aos estudantes, mas também como uma ponte entre o conhecimento produzido na academia e o conteúdo desenvolvido nas aulas, atualizando os debates acerca da História ensinada nos ambientes da Educação Básica. Essa solução mediadora busca mostrar a importância e as vantagens de organizar uma ferramenta digital acessível e funcional, destacando seu potencial para enriquecer o ensino de História e promover uma educação mais dinâmica e conectada.

A inspiração para a produção de um almanaque digital como solução mediadora de aprendizagem e produto final do Mestrado Profissional de História – PROFHISTÓRIA – vem dos áureos anos 80, quando tive os primeiros contatos com o Almanaque Sadol², uma revista impressa e distribuída pelas farmácias em minha cidade de Barra da Estiva, interior do Estado da Bahia, bem como das interessantes leituras que faziam ainda na década de 90 nas revistas Almanaque Seleções Reader's Digest um dos produtos editoriais da revista Reader's Digest, conhecida no Brasil como Seleções ou Seleções do Reader's Digest, que publicava anualmente ou periodicamente volumes com compilações de artigos condensados, como “Livro do Mês” e outros conteúdos de interesse geral, incluindo saúde, biografia, anedotas e conhecimentos gerais, no formato característico de livreto.

O Almanaque Sadol Renascim era uma revista criada a partir do medicamento Sadol, desenvolvido em 1946 pela Catarinense Pharma. A marca Sadol foi adicionada ao nome do Almanaque Renascim a partir de 1982. Suas edições traziam conteúdos interessantes sobre

² O pioneiro foi o *Pharol da Medicina*, publicação elaborada com o patrocínio da Drogaria Granado, do Rio de Janeiro (sempre o Rio), em 1887. A partir dele, as publicações que se seguiram copiavam os moldes do pioneiro. O Almanaque Sadol trata-se de uma publicação anual que traz dicas para o lar, datas boas para pesca e agricultura, horoscopo, curiosidades, anedotas, adivinhações, tudo para cada mês do ano. Era um verdadeiro guia de bolso, da mãe em dúvida ao aluno curioso, do agricultor ao pescador.

pesca, colheita, receitas, dicas de saúde, bem-estar, passatempos e informações históricas, de produtos e da cultura popular em geral. Essa variedade e possibilidade de atingir vários públicos, num período em que a veiculação de informações era bastante escassa, teve fundamental importância em minha infância e adolescência, o que acabou despertando o interesse pela busca de novas informações e, a expectativa pelo recebimento dos números lançados periodicamente.

Figura 1: Páginas internas do Almanaque Sadol com sua variedade de informações



Figura 2: Algumas capas do Almanaque Sadol Renascim



Figura 3: Algumas capas da revista Seleções



Essa característica de abranger diversas informações e para um público variado, de maneira organizada em um mesmo espaço, despertou a ideia de criação de um espaço que se configurasse um ambiente virtual colaborativo, um almanaque digital, onde inicialmente os professores de História terão acesso a recursos digitais, informações, aplicativos, programas, artigos, espaço de contato e discussões acerca dos debates historiográficos produzidos na Academia e a História ensinada nas salas de aula.

Um almanaque digital oferece uma plataforma centralizada onde os professores de História podem acessar uma vasta gama de recursos educacionais digitais. Este repositório pode incluir artigos acadêmicos, planos de aula, materiais didáticos, vídeos, mapas interativos, aplicativos, jogos digitais, fontes primárias e secundárias, e outros recursos relevantes. Conforme afirma Kenski (2013), “a organização e a acessibilidade de informações são fundamentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes”. Ao reunir esses recursos em um único local, o almanaque digital facilita o acesso e a utilização de materiais de alta qualidade pelos professores, contribuindo para a melhoria do ensino de História.

O Almanaque Digital da História como produto final do Mestrado Profissional em História (Profhistória) tem ainda como proposta mediar a História produzida com a História ensinada oportunizando o diálogo entre professores de história participantes de grupos de

estudos e formações da rede estadual de educação. O uso de tecnologias digitais na educação tem sido uma constante busca por soluções inovadoras que auxiliem o processo de ensino-aprendizagem. No contexto do ensino de História na Educação Básica, a adoção de um Almanaque Digital apresenta-se como ferramenta mediadora que pode enriquecer o aprendizado e torná-lo mais dinâmico, interativo e centrado, tanto no professor e sua prática pedagógica, quanto no aluno e sua busca pelo conhecimento. Neste capítulo vamos buscar explorar o conceito dessa ferramenta digital como solução educacional, destacando suas potencialidades e desafios.

O almanaque digital, inspirado nos tradicionais almanaques impressos, é uma plataforma digital que reúne informações diversificadas, como textos, imagens, vídeos, aplicativos, jogos virtuais, atividades interativas, organizadas de forma a promover a construção do conhecimento histórico. Segundo Lima (2020, p. 45), “o almanaque digital se configura como um repositório multimodal, onde o conteúdo histórico é apresentado de maneira acessível e atraente para os estudantes, facilitando o engajamento com o tema estudado”.

A principal característica do almanaque digital é sua flexibilidade. Ele pode ser constantemente atualizado e adaptado às necessidades pedagógicas específicas, permitindo que o professor selecione e organize os conteúdos de forma personalizada. Isso se alinha com o conceito de aprendizagem ativa, onde o indivíduo não é apenas um receptor passivo de informações, mas um agente ativo na construção do conhecimento (SANTOS, 2018, p. 62).

Outro aspecto relevante é a possibilidade de colaboração e construção coletiva do conhecimento. A proposta do Almanaque Digital da História é permitir a ação colaborativa onde todos contribuam com conteúdos, atividades e comentários, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e interativo. Segundo Freire (2017, p. 68), “essa característica incentiva o diálogo e a troca de conhecimentos, tornando o processo de aprendizagem mais democrático e participativo”. Também nesse sentido da construção colaborativa e atualizada do conhecimento histórico, o Almanaque objetiva aproximar as atuais discussões historiográficas presentes na academia com a História que está sendo ensinada nas escolas da Educação Básica, servindo como uma ponte entre quem discute e produz e aquele que compartilha esses saberes nas salas de aula.

Apesar das inegáveis vantagens, a inserção do almanaque digital na educação básica enfrenta alguns desafios. Um dos principais é a formação dos professores para o uso adequado dessas ferramentas. Como apontado por Nascimento (2016, p. 38), “o sucesso do uso do almanaque digital depende diretamente da habilidade do professor em integrar essa

tecnologia às suas práticas pedagógicas de forma significativa”. Sem a formação adequada, há o risco de o almanaque ser utilizado de maneira superficial, sem explorar todo o seu potencial pedagógico.

Outro desafio é o acesso às tecnologias. Embora a digitalização esteja em expansão, nem todas as escolas têm infraestrutura tecnológica adequada, o que pode limitar o uso efetivo do almanaque digital. Segundo Pereira (2018, p. 44), “a desigualdade no acesso às tecnologias é um obstáculo importante que precisa ser superado para que todos os alunos possam beneficiar-se igualmente das inovações educacionais”.

O almanaque digital apresenta-se como uma solução promissora para o ensino de História na Educação Básica, oferecendo uma plataforma flexível, interativa e adaptável às necessidades dos estudantes. Contudo, sua implantação exige não apenas investimentos em infraestrutura, mas também na formação continuada dos professores, para que possam utilizar essa ferramenta de maneira eficaz. Com a superação desses desafios, o almanaque digital tem o potencial de transformar o ensino de História, tornando-o mais significativo e envolvente para os alunos.

3.2 O Almanaque Digital da História ligando a produção acadêmica e a Educação Básica: Um ambiente virtual colaborativo

A crescente incorporação de tecnologias digitais no cotidiano escolar tem impulsionado a busca por novas estratégias pedagógicas capazes de aproximar a produção acadêmica do chão da escola. Nesse contexto, o Almanaque Digital da História, hospedado em um blog na internet, surge como uma proposta inovadora de mediação entre o saber acadêmico e a prática docente na Educação Básica. Trata-se de uma ferramenta que busca articular teoria e prática, disponibilizando conteúdos históricos, planos de aula, recursos digitais e materiais de apoio construídos a partir de uma perspectiva colaborativa, aberta e crítica.

A principal ambição do Almanaque Digital da História é atuar como um elo entre a universidade e a escola básica, encurtando a distância histórica entre a produção de conhecimento acadêmico e o ensino de História nas salas de aula. Conforme afirma Arroyo (2006), é preciso “reconhecer que a universidade não é o único lugar da produção de saber, mas pode se tornar parceira da escola, desde que ouça seus sujeitos e respeite seus contextos” (ARROYO, 2006, p. 73). O Almanaque se propõe, assim, a democratizar o acesso aos saberes historiográficos atualizados, muitas vezes confinados aos espaços universitários e a

publicações de difícil circulação entre professores da rede básica.

Contudo, para que essa proposta seja mantida de forma perene, especialmente dentro do universo de um programa de mestrado, é necessário considerar uma série de aspectos estruturantes. Em primeiro lugar, é fundamental que o Almanaque Digital se inscreva em um projeto pedagógico coerente com os princípios da formação crítica e da valorização docente, não sendo apenas um repositório de conteúdos, mas um espaço de formação continuada, diálogo e troca de experiências, experimentações, exigindo, como destaca Nóvoa (2009), “uma concepção de professor como intelectual e pesquisador da própria prática, capaz de produzir conhecimento a partir do cotidiano escolar” (NÓVOA, 2009 p. 49).

Os planos de aula a serem publicados podem ser oriundos de diversas fontes: da sistematização de experiências didáticas vividas por professores da Educação Básica; da adaptação de propostas desenvolvidas na universidade; da curadoria de materiais públicos com licença aberta; ou mesmo da coautoria entre docentes e pesquisadores. É nesse ponto que emerge o caráter colaborativo do ambiente virtual: o colaborativo, neste caso, diz respeito à possibilidade de construção coletiva do conhecimento, na qual os usuários não são apenas consumidores, mas também produtores de conteúdo. Para Lévy (1999), um ambiente virtual colaborativo “valoriza a inteligência coletiva e promove a construção compartilhada de significados” (LEVY, 1999, p. 128).

Entretanto, para viabilizar essa colaboração em meio digital, é necessário estabelecer políticas claras quanto à curadoria dos conteúdos, à mediação pedagógica e ao respeito aos direitos autorais. A legislação brasileira sobre direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) estabelece que toda obra intelectual deva ter sua autoria reconhecida. Assim, ao publicar materiais no Almanaque, é imprescindível creditar os autores e obter autorização para a utilização de textos, imagens e outros recursos não livres. A adoção de licenças abertas, como as do tipo Creative Commons, pode contribuir para garantir a circulação dos materiais sem infringir os direitos dos autores, ao mesmo tempo em que preserva a integridade intelectual das produções.

A manutenção do Almanaque exige também uma estratégia de sustentabilidade, que pode incluir: o envolvimento de grupos de pesquisa, núcleos de estudos ou laboratórios universitários; a criação de parcerias com secretarias de educação e escolas; e a formação de redes docentes engajadas com o projeto. Ainda que o mestrado tenha um prazo limitado, o Almanaque pode transcender esse marco institucional, tornando-se um legado acadêmico e social, desde que se articule com movimentos e iniciativas comprometidas com a educação pública de qualidade.

Por fim, é essencial compreender que a perenidade de uma proposta como essa está intrinsecamente ligada ao seu compromisso político e pedagógico. A proposta de um Almanaque Digital da História é, antes de tudo, uma ação militante em defesa da valorização do ensino de História, da autonomia docente e da democratização do conhecimento. Como pontua Gatti (2020), “o trabalho docente precisa ser reconhecido como trabalho intelectual coletivo, que se realiza nas trocas, na escuta e na produção de saberes sobre a prática” (p. 62). O Almanaque, portanto, deve ser pensado como parte de uma ação-reflexão contínua, que articula ensino, pesquisa e extensão com vistas à transformação da realidade educacional.

3.3 A composição do Almanaque Digital da História: Espaços e Funcionalidades

A incorporação das tecnologias digitais ao ensino de História tem promovido profundas mudanças na forma como professores e estudantes se relacionam com o conhecimento histórico. Nesse cenário, o Almanaque Digital da História, hospedado em plataformas acessíveis como o Blogger, emerge como uma proposta didático-pedagógica inovadora, que reúne em um único ambiente múltiplos recursos voltados para a mediação da aprendizagem. Sua estrutura, organizada em diferentes espaços e funcionalidades, busca articular práticas tradicionais da educação histórica com novas linguagens digitais, ampliando as possibilidades de construção crítica do saber histórico.

Recursos Digitais - O primeiro espaço do almanaque contempla os recursos digitais, que incluem vídeos, podcasts, mapas interativos e linhas do tempo digitais. A presença desses recursos não apenas dinamiza as práticas pedagógicas, mas também contribui para a aproximação entre o universo midiático dos estudantes e os conteúdos curriculares. Moran afirma:

Os recursos digitais, quando bem planejados e contextualizados, ampliam os horizontes de aprendizagem, criando condições para que o estudante se envolva ativamente na construção do conhecimento. Trata-se de experiências que transcendem a sala de aula, permitindo que o aluno participe de um processo contínuo, colaborativo e crítico de formação (MORAN, 2018, p. 22).

Assim, ao disponibilizar materiais interativos, o almanaque favorece a construção de múltiplas perspectivas sobre os acontecimentos históricos, promovendo maior engajamento dos discentes.

Planejamentos Didáticos - Outro espaço fundamental do almanaque é o de planejamentos

didáticos, no qual são disponibilizadas sequências de aulas, planos temáticos e propostas metodológicas que dialogam diretamente com o currículo da Educação Básica. Esse repositório busca apoiar o professor, fornecendo modelos e sugestões de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. Zabala sublinha a importância do planejamento ao afirmar que:

Planejar não significa elaborar um roteiro rígido de atividades, mas sim organizar de maneira consciente e intencional as experiências educativas. O planejamento é o que possibilita ao professor estruturar os conteúdos e estratégias de ensino de acordo com as necessidades e potencialidades dos alunos, assegurando que a aprendizagem se torne significativa (ZABALA, 2010, p. 57).

Nesse sentido, o almanaque atua como um espaço de apoio à prática docente, contribuindo para a integração pedagógica das tecnologias digitais.

Jogos Virtuais - O espaço de jogos virtuais introduz a dimensão lúdica como parte integrante da aprendizagem histórica. Jogos de simulação, quizzes e desafios gamificados aproximam os estudantes da disciplina, despertando a curiosidade e favorecendo a aprendizagem ativa. Gee defende que:

Os jogos digitais constituem poderosos ambientes de aprendizagem, pois criam situações nas quais os jogadores precisam tomar decisões, refletir sobre suas escolhas e reconstruir conhecimentos a partir da prática. Trata-se de uma pedagogia implícita, que estimula a criatividade, a resolução de problemas e a compreensão de sistemas complexos (GEE, 2003, p. 36).

No caso do ensino de História, os jogos podem colocar o estudante em contato com dilemas históricos, narrativas alternativas e simulações de eventos, permitindo-lhe vivenciar criticamente processos que, de outra forma, estariam limitados à leitura ou à memorização de datas e fatos.

Aplicativos - Na seção de aplicativos, o almanaque disponibiliza ferramentas digitais móveis que expandem os limites da sala de aula. Aplicativos de realidade aumentada, museus virtuais e plataformas colaborativas permitem ao estudante vivenciar experiências imersivas e interativas. Kenski observa que:

As tecnologias digitais ampliam o espaço educativo para além da escola, permitindo que o aprendizado ocorra em qualquer tempo e lugar. Os aplicativos móveis, em particular, possibilitam uma aprendizagem personalizada, na qual o estudante se torna protagonista de sua formação, explorando conteúdos de acordo com suas próprias necessidades e interesses (KENSKI, 2012, p. 41).

Dessa forma, o almanaque promove uma aprendizagem ubíqua ou u-learning, em que o acesso ao conhecimento histórico não se restringe ao ambiente escolar, mas pode ser

vivenciado cotidianamente, acessível a qualquer hora e em qualquer lugar, de forma mais flexível, dinâmica e personalizada.

Artigos e Livros Digitais - O espaço dedicado a artigos e livros digitais busca aproximar os estudantes da produção historiográfica, favorecendo o contato com fontes científicas e a leitura crítica de textos acadêmicos. Essa funcionalidade é essencial para promover a compreensão da história enquanto campo de produção de conhecimento, e não apenas como narrativa pronta e acabada. Le Goff, ao refletir sobre o papel das fontes, enfatiza:

A história não existe sem fontes, sem documentos que permitam ao historiador reconstruir, analisar e interpretar os acontecimentos. Mais do que a simples reunião de informações, a história é o trabalho de problematizar, questionar e confrontar os vestígios do passado. O acesso às fontes é, portanto, indispensável à formação de uma consciência histórica crítica (LE GOFF, 1990, p. 15).

Nesse sentido, ao disponibilizar obras digitais, o almanaque fortalece a dimensão científica do ensino de História, incentivando os alunos a compreenderem a disciplina como campo em constante debate e construção.

Materiais de Apoio Diversificado - Por fim, o almanaque oferece um espaço de materiais de apoio diversificado, incluindo fichas de leitura, cronologias, infográficos, podcasts, entrevistas e exercícios complementares. Tais recursos desempenham um papel essencial no reforço e na sistematização do conhecimento. Para Libâneo:

O material de apoio não deve ser visto apenas como acessório, mas como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Ele contribui para a fixação dos conteúdos, amplia as possibilidades de compreensão e permite que o estudante retome conceitos de maneira independente, fortalecendo sua autonomia intelectual (LIBÂNEO, 2017, p. 88).

Esse espaço amplia o repertório metodológico do professor e oferece ao estudante meios diversos para consolidar sua aprendizagem, de acordo com diferentes estilos cognitivos.

A composição do Almanaque Digital da História, estruturada em espaços diversos — recursos digitais, planejamentos, jogos, aplicativos, artigos e livros, e materiais de apoio —, revela-se como uma proposta integradora que busca superar os limites do ensino tradicional e dialogar com a cultura digital dos estudantes. Ao articular múltiplas linguagens e metodologias, o almanaque contribui para transformar o ensino de História em uma prática mais significativa, crítica e participativa. Contudo, para que sua implementação seja efetiva, é necessário que haja investimentos em infraestrutura, bem como na formação continuada dos

professores, de modo a potencializar o uso pedagógico das tecnologias digitais.

Figura 4 - Capa do Projeto inicial do Almanaque Digital da História no BLOGGER



Figura 5 - Capa do Blog na versão final hospedado no WEBNODE³

H
PROF^º HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA
APRESENTAÇÃO SOBRE O BLOG GALERIA DE FOTOS PRODUTO FINAL PROFHISTÓRIA APPs E PROGRAMAS

ALMANAQUE DA HISTÓRIA



As revoluções são a locomotiva da história. Karl Marx

Um ambiente colaborativo para professores de História da Educação Básica

QUEM SOU EU



Me chamo Gilson Rodolfo da Silva, sou professor de História do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Ana Lúcia Aguiar Viana (antigo CENAD).

Sou Licenciado em História pela UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia), turma 2006-2, tenho Especialização em Metodologia do Ensino de História e Geografia pela Facinter, 2011, Especialização em Gestão Escolar pela Faculdade Hélio Rocha, 2012 e Especialização em Mídias na Educação pela UESB, 2013. Atualmente, estou concluindo o Mestrado Profissional em História - PROFHISTÓRIA, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, tendo como tema da Dissertação "O uso das Tecnologias Digitais no Ensino Aprendizagem de História na Educação Básica: Desafios e Possibilidades" e como Produto Final o "Almanaque Digital da História".

Orientador

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Galvão Carvalho

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas: Produção e Difusão



³ <https://almanaque-da-historia.webnode.page/>

Figuras 6 a 9: Partes do Blog – ALMANAQUE DIGITAL DA HISTÓRIA

H
APRESENTAÇÃO SOBRE O BLOG GALERIA DE FOTOS PRODUTO FINAL PROFHISTÓRIA APPs E PROGRAMAS

SOBRE O BLOG

A incorporação das tecnologias digitais ao ensino de História tem promovido profundas mudanças na forma como professores e estudantes se relacionam com o conhecimento histórico. Nesse cenário, o Almanaque Digital da História, hospedado em plataformas acessíveis como o Webnode, emerge como uma proposta didático-pedagógica inovadora, que reúne em um único ambiente múltiplos recursos voltados para a mediação da aprendizagem. Sua estrutura, organizada em diferentes espaços e funcionalidades, busca articular práticas tradicionais da educação histórica com novas linguagens digitais, ampliando as possibilidades de construção crítica do saber histórico.

GALERIA DE FOTOS

ALMANAQUE DIGITAL - PRODUTO PROFHISTÓRIA

A inspiração para a produção de um almanaque digital como solução mediadora de aprendizagem e produto final do Mestrado Profissional de História – PROFHISTÓRIA – vem dos áureos anos 80, quando tive os primeiros contatos com o Almanaque Sado[1], uma revista impressa e distribuída pelas farmácias em minha cidade de Barra da Estiva, interior do Estado da Bahia. O Almanaque Sadol Renascim era uma revista criada a partir do medicamento Sadol, desenvolvido em 1946 pela Catarinense Pharma. A marca Sadol foi adicionada ao nome do Almanaque Renascim a partir de 1982. Suas edições traziam conteúdos interessantes sobre pesca, colheita, receitas, dicas de saúde, bem-estar, passatempos e informações históricas, de produtos e da cultura popular em geral. Essa variedade e possibilidade de atingir vários públicos, num período em que a veiculação de informações era bastante escassa, teve fundamental importância em minha infância e adolescência, o que acabou despertando o interesse pela busca de novas informações e, a expectativa pelo recebimento dos números lançados periodicamente. Essa característica de abranger diversas informações e para um público variado, de maneira organizada em um mesmo espaço, despertou a ideia de criação de um espaço que se configurasse um ambiente virtual colaborativo, um almanaque digital, onde inicialmente os professores de História terão acesso a recursos digitais, informações, aplicativos, programas, artigos, espaço de contato e discussões acerca dos debates historiográficos produzidos na Academia e a História ensinada nas salas de aula.

APPS E PROGRAMAS

APLICATIVOS

APPs e Programas para facilitar e acelerar a produção de material didático, avaliações e aulas.

LIVROS E ARTIGOS

Relação de Livros em formato PDF e Artigos acadêmicos para serem consultados ou utilizados nas atividades em História.

JOGOS VIRTUAIS

Seleção de Games com temática histórica que podem ser utilizados pelos docentes com as turmas.

PLANOS DE CURSO

Modelos de Planos de Curso já com descritores SAEB e Habilidades Específicas de acordo a BNCC para a disciplina História.

RECURSOS DIGITAIS

Modelos de Infográficos, Sequências didáticas, RPG de Mesa, Slides etc.

PROMPTS IA

Modelos de prompts de comando para serem inseridos em IAs Generativas como o CHATGPT, DEEPSEEK, GEMINI etc, visando a criação de atividades, slides, resumos, imagens, vídeos, infográficos, HQs etc.

4 CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar criticamente o uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem de História na Educação Básica, destacando suas potencialidades, desafios e implicações pedagógicas. A partir da revisão teórica e da análise de práticas pedagógicas, foi possível constatar que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), quando utilizadas de forma intencional e mediada criticamente pelos professores representam importantes aliadas no fortalecimento do ensino de História, especialmente no que tange à promoção de uma aprendizagem mais significativa, interativa e alinhada às demandas contemporâneas.

Ao longo da pesquisa, observou-se que a incorporação das TDICs no ensino da História não se limita ao uso instrumental de ferramentas tecnológicas, mas envolve uma mudança paradigmática na prática docente. Tal mudança implica a ressignificação do papel do professor como mediador do conhecimento histórico e a valorização de metodologias que favoreçam a construção ativa e crítica do saber pelos alunos. Autores como Schmidt (2020), Souza (2018) e Kenski (2012) reforçam a ideia de que o uso das tecnologias deve estar atrelado à formação docente e à reflexão epistemológica sobre os conteúdos ensinados, evitando reducionismos pedagógicos.

Entre os principais desafios identificados, destacam-se: a ausência de políticas públicas consistentes de formação continuada, a precariedade da infraestrutura tecnológica em muitas escolas da rede pública e a resistência de parte do corpo docente em relação à adoção de novas práticas educativas. Esses fatores evidenciam a necessidade de uma atuação articulada entre gestores, educadores e instâncias formadoras, a fim de garantir que o uso das TDICs não reforce desigualdades, mas promova a democratização do acesso ao conhecimento histórico.

Por outro lado, a pesquisa apontou diversas potencialidades no uso das tecnologias digitais, como o acesso a múltiplas fontes, a utilização de linguagens multimodais, o estímulo ao pensamento crítico e a aproximação entre a história escolar e os debates historiográficos mais atuais. Ferramentas como mapas interativos, vídeos documentais, podcasts e simulações históricas contribuem para a ampliação do repertório interpretativo dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais conectada com os modos contemporâneos de produção e circulação do saber histórico.

Ao concluir esta investigação, torna-se evidente que a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de História na Educação Básica

ultrapassa em muito a dimensão técnica ou instrumental de sua utilização. O tema exige ser politizado, pois não se trata apenas da escolha de ferramentas pedagógicas, mas de compreender em que medida tais ferramentas estão inseridas em projetos educacionais mais amplos, atravessados por disputas ideológicas, epistemológicas e sociais. A questão central, portanto, não reside em saber se as tecnologias devem ou não ser utilizadas, mas como, por quem e com quais intencionalidades elas são apropriadas no processo de ensino-aprendizagem de História.

A pesquisa evidenciou que o uso das TDICs não se limita a um aprimoramento metodológico, mas implica em uma transformação paradigmática da prática docente. Conforme aponta Kenski:

As tecnologias, quando inseridas no ambiente escolar, não podem ser vistas como meros recursos auxiliares. Elas modificam profundamente as relações de ensino e aprendizagem, exigindo do professor novas formas de mediação e dos estudantes novas maneiras de se relacionar com o conhecimento (KENSKY, 2012, p.67).

Nesse sentido, a incorporação das tecnologias digitais exige a ressignificação do papel docente, deslocando-o de um transmissor de conteúdos para um mediador crítico, capaz de problematizar as múltiplas narrativas históricas disponíveis no espaço digital. Essa transformação, entretanto, não ocorre de forma espontânea ou automática. Trata-se de um processo atravessado por condições materiais, políticas públicas, culturas escolares e trajetórias de formação docente.

De fato, como observa Souza:

O professor de História, ao lidar com a cultura digital, precisa ser compreendido como sujeito que também aprende, que ressignifica sua prática constantemente e que deve ser apoiado em sua formação continuada. Sem esse apoio, a presença das tecnologias pode aprofundar desigualdades, uma vez que não basta disponibilizar ferramentas: é preciso oferecer condições críticas e pedagógicas para que elas sejam transformadas em instrumentos de emancipação (SOUZA, 2018, p.142).

Assim, evidencia-se que a discussão acerca das TDICs no ensino de História não pode ser despolitizada, pois envolve disputas sobre o próprio papel da escola na sociedade contemporânea. A pesquisa demonstrou que os obstáculos ao seu desenvolvimento — como a carência de políticas públicas consistentes, a insuficiência de infraestrutura tecnológica em escolas da rede pública e a resistência de parte do corpo docente — não são meras dificuldades técnicas. São, antes, reflexo das desigualdades estruturais que historicamente atravessam a educação brasileira, tornando necessário compreender tais desafios como produtos de relações de poder que devem ser problematizadas e superadas.

Diante disso, é preciso destacar a necessidade de politizar o debate educacional em

torno das tecnologias digitais. Politizar significa reconhecer que as condições de acesso, uso e apropriação pedagógica das TDICs não são neutras, mas configuram-se como parte de um embate entre diferentes projetos de sociedade. Nesse ponto, Freire é incisivo:

A educação é um ato político. Não existe neutralidade na prática educativa. Ao assumir a neutralidade como discurso, perpetua-se uma visão ingênua que serve, na prática, para manter estruturas de dominação. A verdadeira educação é aquela que reconhece o conflito, problematiza-o e o toma como motor de sua ação (FREIRE, 1996, p. 24).

A perspectiva freireana, aplicada na presente pesquisa, reforça que a integração das TDICs no ensino da História não pode ser reduzida a uma mera atualização de recursos pedagógicos, mas deve ser encarada como um ato político de democratização do saber histórico, ampliando a capacidade dos estudantes de compreenderem criticamente o presente e de intervirem na realidade.

Ao mesmo tempo, a análise aqui realizada apontou o potencial das TDICs na construção de uma aprendizagem histórica significativa. Programas ou Aplicativos com Inteligências artificiais – IAs, Mapas interativos, Simulações digitais, bases documentais online, Ambientes virtuais de aprendizagem, podcasts, jogos virtuais etc, quando utilizados em projetos pedagógicos críticos, oferecem aos professores e estudantes possibilidades de lidar com múltiplas fontes e linguagens, aproximando a escola dos debates historiográficos contemporâneos. Como observa Schmidt:

As tecnologias digitais, ao ampliarem o repertório de acesso às fontes históricas e aos debates acadêmicos, criam condições para que a História ensinada na escola se aproxime mais da História como campo científico. Nesse processo, o estudante deixa de ser receptor passivo e passa a atuar como sujeito ativo na construção de sua consciência histórica (SCHMIDT, 2020, p. 210).

No entanto, para que tal potencial seja concretizado, é fundamental que sejam traçados caminhos de superação dos desafios identificados. A pesquisa indica, em primeiro lugar, a necessidade de políticas públicas robustas e articuladas, que garantam investimento em infraestrutura digital de forma equitativa entre escolas públicas e privadas. Em segundo lugar, é urgente ao desenvolvimento de programas de formação continuada que não se restrinjam ao domínio técnico das ferramentas, mas promovam uma reflexão epistemológica sobre o ensino da História em meio à cultura digital. Em terceiro lugar, recomenda-se a criação de redes colaborativas entre escolas, universidades e instituições de pesquisa, para troca de experiências, produção de materiais e avaliação crítica de práticas inovadoras. Por fim, entende-se que é imprescindível fortalecer a gestão democrática da educação, garantindo a participação ativa de professores, estudantes e comunidade no planejamento pedagógico e

na definição das estratégias de apropriação das TDICs.

Por outro lado, é necessário ressaltar que o uso das tecnologias digitais não elimina o papel fundamental do professor, mas, ao contrário, o torna ainda mais relevante. O docente assume a função de mediador crítico, responsável por orientar os estudantes na leitura e interpretação de múltiplas narrativas históricas presentes no ambiente digital. Como afirma Rüsen:

A consciência histórica não é simplesmente resultado da informação recebida, mas de um processo formativo que exige orientação, reflexão e crítica. Nesse processo, o professor atua como guia, ajudando os estudantes a situar-se no tempo, a compreender o passado em sua complexidade e a agir responsabilmente no presente (RÜSEN, 2001, p. 45).

Dessa forma, o ensino de História, ao incorporar as tecnologias digitais de modo crítico e intencional, reafirma sua relevância social e política, configurando-se como campo estratégico para a formação cidadã em sociedades atravessadas pela velocidade da informação, pela multiplicidade de narrativas e pelas disputas de memória. Conclui-se, portanto, que a integração das TDICs ao ensino de História somente alcançará sua plena potência se estiver ancorada em um projeto educativo que articule criticidade, democracia e compromisso social, superando desigualdades estruturais e construindo uma educação histórica reflexiva, emancipatória e politicamente engajada.

O Almanaque Digital da História dentro do contexto analisado busca favorecer o avanço e melhoria do ensino de história para os professores através do emprego das ferramentas digitais. A docência em História, especialmente na Educação Básica, enfrenta inúmeros desafios: currículos extensos, turmas numerosas, falta de infraestrutura tecnológica e carência de materiais didáticos atualizados. Nesse cenário, o Almanaque se configura como um produto que, ao concentrar conteúdos históricos, propostas metodológicas e recursos multimídia em um ciberespaço, reduz parte da sobrecarga cotidiana do docente e amplia seu repertório de estratégias.

Ao oferecer informações organizadas e acessíveis, a ferramenta contribui para potencializar o tempo de preparação das aulas, permitindo que o professor se concentre na dimensão pedagógica da prática, e não apenas na busca ou adaptação de materiais. Essa característica é fundamental, pois muitos profissionais ainda lidam com condições precárias de trabalho, nas quais a elaboração de recursos próprios demanda tempo e esforço frequentemente inviabilizados pela rotina escolar. Nesse sentido, o Almanaque atua como um banco de dados pedagógico, mas também como um laboratório de experimentações, já que incentiva o uso criativo da imaginação docente na construção de atividades.

Outro aspecto central é a valorização da autonomia docente. Em muitas redes de ensino, o professor encontra-se limitado a livros didáticos ou apostilas padronizadas, que nem sempre dialogam com as especificidades de sua turma ou de sua comunidade. O Almanaque, por estar inserido em um espaço digital dinâmico, oferece flexibilidade e atualização constantes, permitindo que o educador selecione conteúdos, recursos visuais, textos ou propostas interativas de acordo com seus objetivos pedagógicos. Essa maleabilidade fortalece o protagonismo docente e o aproxima do papel de curador e mediador de saberes, em vez de mero executor de conteúdos previamente estabelecidos.

O Almanaque também contribui para diminuir a distância entre a cultura escolar e a cultura digital vivenciada pelos estudantes. O professor, ao utilizar essa ferramenta, encontra um suporte para tornar o ensino mais atrativo, dialogando com a linguagem tecnológica que já permeia a vida cotidiana dos jovens. Para Moran (2015, p. 23), “a integração pedagógica das tecnologias não deve ser vista como acessória, mas como elemento constitutivo de um ensino capaz de engajar o estudante e estimular sua participação ativa”. Assim, ao apoiar o professor, o Almanaque também favorece a construção de uma ponte entre gerações, culturas e linguagens.

Por fim, cabe ressaltar que o Almanaque Digital da História é mais do que um recurso didático; trata-se de um instrumento de formação continuada na prática, pois possibilita que os docentes se familiarizem com novas formas de trabalho em ambiente digital. Cada uso da ferramenta contribui para desenvolver competências digitais docentes, que são fundamentais no cenário atual da educação. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que auxilia no cotidiano pedagógico, o Almanaque amplia a formação do professor, preparando-o para uma atuação crítica e criativa frente às TDICs.

Em conclusão, a análise da afirmativa em questão evidencia que o Almanaque Digital da História representa, ao mesmo tempo, um avanço e um desafio. Avanço, porque propõe uma alternativa concreta para inserir as TDICs no ensino de História, promovendo a imaginação, a criticidade e a aprendizagem significativa. Desafio, porque a sua efetividade depende de condições estruturais e formativas que ainda não estão plenamente asseguradas na realidade educacional brasileira. Assim, cabe compreender a ferramenta não como solução definitiva, mas como uma iniciativa promissora que, se acompanhada de políticas públicas, investimentos e formações adequadas, poderá contribuir decisivamente para transformar a experiência de ensinar e aprender História no contexto escolar.

5 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. J. **Educação e informática: os computadores na escola**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALMEIDA, Joaquim. **Sócrates na Tela: filosofia e questionamento em Assassin's Creed Odyssey**. São Paulo: Editora Clássica, 2022.
- ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologias na Educação: ensino com internet**. São Paulo: Loyola. 2017.
- _____. **Tecnologia na educação: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cortez. 2017.
- _____. **Tecnologias na educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios**. *BOLEMA - Boletim de Educação Matemática*, n. 29, ano 21, 2008.
- ALMEIDA, M. E. B., & Valente, J. A. **Tecnologias e currículo: traçando caminhos**. São Paulo: Loyola. 2012.
- ALMEIDA, M. E. B., & CASTRO, A. J. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Editora Loyola. 2003.
- ANDRADE, D. C., & SANTOS, J. R. **Ambientes virtuais e simuladores no ensino de História**. Brasília: Editora UnB. 2018.
- ARROYO, Miguel. **Escola: lugar das infâncias**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)**. Salvador: Secretaria da Educação. 2019.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História e contemporaneidade**. São Paulo: Contexto. 2018.
- _____. **Metodologias inovadoras e tecnologias digitais no ensino**. Editora Educação e Sociedade. 2009.
- _____. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- _____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BIANCARDI, Luciane Maria Jayme. **Cultura digital educacional: os desafios dos professores imigrantes digitais.** Blog Aula PEdTech, 2024. Disponível em: <https://www.aulapedtech.com.br/blog/cultura-digital-educacional>. Acesso em: 30 ago. 2025.

BORGES, Ricardo César de Oliveira et al. **Professores imigrantes digitais versus alunos nativos digitais no cotidiano educacional tecnológico.** In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/96576>. Acesso em: 30 ago. 2025.

BRANDÃO, Carlos. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: caminhos e desafios.** Petrópolis: Vozes, 2006.

BRASIL. **Lei Federal 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Dispõe sobre a instituição da Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20232026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 24 nov. 2023.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília: Ministério da Educação. 2013.

_____. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014: Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024.** Brasília: Ministério da Educação. 2014.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARUSO, M. **Tecnologias da informação e comunicação na educação: da teoria à prática.** São Paulo: Moderna. 2007.

_____. **Tecnologia e ensino: novas perspectivas para a História.** Editora Pedagógica. 2020.

CARVALHO, R. **A revolução da inteligência artificial no ensino: possibilidades e desafios.** Editora Acadêmica. 2020.

CARVALHO, M. A. **Multimídia e aprendizagem histórica: o Almanaque Digital na Educação Básica.** São Paulo: Ed. Moderna, 2019.

_____. **Inteligência artificial e educação: o futuro do ensino personalizado.** Rio de Janeiro: LTC. 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. **Prática educativa e tecnologias da informação e comunicação.**

Editora Acadêmica. 2019.

_____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHOPPIN, Alain. **Os almanaques**: um instrumento de vulgarização do saber. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 77-98, 2004.

CORTELLA, Mario Sergio. **Tecnologias digitais e ensino**: a transformação da prática pedagógica. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

COSTA, A. P., & LIMA, M. A. **Desafios e perspectivas dos nativos digitais**. São Paulo: Editora Atlas. 2020.

COUTINHO, Lara. **História e ficção em jogos digitais**: a Guerra do Peloponeso em Assassin's Creed. Rio de Janeiro: Editora História Viva, 2019.

CYSNEIROS, P. G.. **Novas tecnologias na sala de aula**: melhoria do ensino ou inovação conservadora? *Informática Educativa*, v. 12, n. 1, pp 11-24, 1999.

DETERDING, Sebastian et al. Gamification: using game-design elements in non-gaming contexts. In: **CHI'11 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems**. ACM, 2011. p. 2425-2428.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Educação e políticas públicas em tempos de crise**: desafios e perspectivas. Campinas: Papirus, 2021.

_____. Educação pública e políticas digitais: riscos e possibilidades. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, e250411, 2023.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História**: possibilidades de narrativas para o tempo presente. São Paulo: Papirus, 2011.

FREIRE, Paulo. **Aprendizagem colaborativa no contexto digital**: novas perspectivas para o Ensino de História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, João. **A aplicação de recursos multimídia no ensino de História**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2017.

FREITAS, Márcia Regina. **Ensino de História e metodologias inovadoras**. Curitiba: Appris, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Precarização do trabalho docente e a lógica do capital na educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

GASKELL, George; BAUER, Martin. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um Manual Prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GATTI, Bernardete. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

_____. Soberania educacional e tecnológica: um desafio para a escola pública. In: GATTI, B. A. (org.). **Desafios da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2021. p.15–35.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Tecnologias nas aulas de História sim, mas quais? **Palavras Abertas**, n. 1, jul. 2021.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

HUI, Yuk. **Tecnodiversidade**. Trad. Humberto do Amaral. São Paulo: UBU, 2020.

KENSKY, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus. 2013.

_____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho docente e novas tecnologias: dilemas da formação e da profissionalização**. Curitiba: CRV, 2018.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

LEVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2020.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e prática de ensino**. São Paulo: Cortez, 2017.

LIMA, Lúcia; SILVA, Márcia. **Inteligência artificial e educação: possibilidades e desafios**. Revista Brasileira de Educação, v. 25, 2020.

LIMA, Roberto. **Desigualdade digital e suas implicações no ensino**. Recife: Editora Universitária, 2019.

LIMA, T. C. **Tecnologias digitais e o ensino de História**: almanaques como ferramentas pedagógicas. Brasília: Editora UnB, 2020.

LOPES DE SOUZA, M. **Formação docente e tecnologias digitais**. Editora Ensino e Formação. 2021.

_____. **Tecnologia e educação**: novos paradigmas. São Paulo: Papirus. 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKIN, Rosemary et al. **Intelligence unleashed**: An argument for AI in Education. London: Pearson, 2016.

MARTINS, T., & COSTA, L. **Desigualdade e tecnologia na educação**. São Paulo: Editora Cortez. 2019.

MENEZES, Ana. **Formação docente e o uso de tecnologias na educação básica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAIS, Felipe. **Explorando o passado com Assassin's Creed**: a geografia da Grécia Antiga no Ensino de História. Belo Horizonte: Editora Conhecimento, 2021.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus. 2015.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 25-45.

MOREIRA, Ana Paula. **Tecnologias digitais e ensino de História**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. Trad. Claudio Marcondes. São Paulo: UBU, 2018.

MOURA, A. P. **Tecnologias digitais e o ensino de História**: desafios e potencialidades. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2018.

NASCIMENTO, R. F. **Formação docente e o uso de tecnologias no ensino de História**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

NETO, Joaquim Luiz. **Games e educação: o impacto dos jogos digitais na aprendizagem**. São Paulo: Senac, 2016.

OLIVEIRA, João Carlos de Souza. Docência e controle algorítmico: a autonomia em disputa nas plataformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e025043, 2020.

OLIVEIRA, J. P. **Autonomia e aprendizagem no ensino de História: o papel das tecnologias digitais**. Curitiba: Appris, 2021.

OLIVEIRA, Maria Regina. **Métodos qualitativos na pesquisa em Ciências Humanas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, Pedro. **Arquitetura e cultura material da Grécia Clássica em Assassin's Creed Odyssey**. Brasília: Editora Humanidades, 2020.

OLIVEIRA, T. S. **Engajamento dos alunos no contexto digital: uma análise crítica**. Belo Horizonte: Editora Universitária, 2021.

PEREIRA, Tatiana Souza. **Jogos digitais e o ensino de História: estratégias e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

PEREIRA, A. L. **Formação de professores e tecnologias digitais: práticas e possibilidades**. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2019.

PEREIRA, S. M. **Desafios da inclusão digital no ensino básico: o caso dos almanaques digitais**. Florianópolis: Editora UFSC, 2018.

PEREIRA, M. G., & ROCHA, P. T. O. **Ensino de História e a era digital**. Campinas: Editora Papirus, 2015.

PONTE, J. A **Formação do professor de História e as tecnologias digitais**. São Paulo: Cortez, 2014.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. 2001. _____ . **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: SENAC, 2012.

PRETTO, Nelson de Luca. **Educação e tecnologia: o desafio da (re)invenção**. Salvador: EDUFBA, 2019.

_____. **Tecnologias e educação: por uma política pública emancipadora**. Salvador: Edufba, 2020.

RANGEL, M. S. **O currículo escolar e a integração das tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da UNB, 2001.

RIBEIRO, Guilherme de Araújo. **Jogos digitais e ensino de história: usos, desafios e possibilidades**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 83-100, 2019.

RIBEIRO, M. **Curadoria de fontes digitais na Educação Histórica**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

REIS, A. C. dos. **O uso das tecnologias digitais na Educação: uma análise crítica**. Rio de Janeiro: Lamarque, 2009.

REIS, A. C., & SILVA, J. C. G. **Práticas e metodologias no ensino de História**. Editora Educacional, 2020.

RODRIGUES, R. **Ética e privacidade na educação digital**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

ROSA, M. I. & BITTENCOURT, R. M. **Educação e novas tecnologias: a influência das tecnologias digitais nas gerações atuais**. Campinas: Editora Papirus, 2014.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Boaventura da Silva; SILVA, Bruno Reinaldo da. A lógica da plataformização e os riscos à autonomia pedagógica: implicações para o trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 42, e0223405, 2021.

SANTOS, Jorge Alberto dos. **Desafios que os estudantes nativos digitais levam para a escola: relatos de professores**. **Revista REASE**, v. 7, n. 5, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/602>. Acesso em: 30 ago. 2025.

SANTOS, F. **Aprendizagem ativa e tecnologias educacionais: novos caminhos para o ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

_____. **Tecnologia e práticas pedagógicas: a mediação no ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SANTOS, Roberto. **Arte e estética na Grécia Antiga: uma experiência virtual em Assassin's Creed Odyssey**. Porto Alegre: Editora Escolar, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. São Paulo: Autores Associados, 2019.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Coleção Historiar: fazendo, contando e narrando a História**. Editora Scipione. São Paulo, 2002.

_____. **Formação de professores e novas tecnologias**. Editora Formação e Educação. 2022.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação e tecnologias: saberes e práticas contemporâneas**. Rio de Janeiro: DP&A. 2009.

_____. **História e historiografia: teorias, métodos e ensino**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SCHULZ, Márcia Seidenfuz; ZIMMERMANN, Elisete Camargo; VIDOR, Jocelaine. Alunos nativos digitais e professores imigrantes digitais: uma conexão necessária para a aprendizagem efetiva. **Revista Mais Educação**, v. 8, n. 2, p. 1-15, 2025. Disponível em: <https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv8-n2-marco-2025/2>. Acesso em: 30 ago. 2025.

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. **The big six: historical thinking concepts**. Toronto: Nelson Education, 2013.

SELWYN, Neil. **Education and technology: key issues and debates**. London: Bloomsbury Publishing, 2019.

SILVA, Ricardo José. **A gamificação e o ensino de História: perspectivas e desafios**. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

SILVA, C. **Personalização da aprendizagem e tecnologias digitais na educação**. Brasília: UnB, 2017.

SILVA, J. C. G. da. **Tecnologias digitais e ensino de História: interfaces e desafios**. Curitiba: Juruá. 2010.

SILVA, R. A., & GOMES, M. P. **Web 2.0 e educação: novos horizontes**. Porto Alegre: Editora Sulina. 2010.

SILVA, Marco. **Educação online**: teoria, pesquisa e prática. São Paulo: Loyola, 2010.

SILVA, Mariana. **Jogos digitais e ensino de História**: uma nova abordagem educativa. Campinas: Editora Pedagógica, 2018.

SILVA, M. J da. **Interatividade e mediação no ensino**: o papel das novas tecnologias. Editora Interação Educacional. 2022.

_____. **Tecnologia na educação**: desafios e oportunidades. São Paulo: Editora Educação, 2018.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Ensino de História e tecnologias digitais**: novas perspectivas para a aprendizagem. São Paulo: Cortez. 2011.

_____. **Tecnologias digitais e ensino de História**: potencialidades e desafios. Rio de Janeiro: Editora Educacional, 2018.

SOUZA, Maria Antônia. **Formação docente e cultura digital**: desafios para a educação histórica. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SOUZA, R. F. de. **Metodologias inovadoras no ensino de História**. Porto Alegre: Editora Educacional, 2020.

TAPSCOTT, D. **Geração Digital**: nativos digitais e a revolução da tecnologia. Rio de Janeiro: Editora Elsevier. 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, José Armando. **Tecnologias digitais na educação**: a importância do professor na mediação do conhecimento. São Paulo: Cortez, 2017.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologias na educação**: ensinando e aprendendo com as TIC. Brasília: MEC, SEED, 2009.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, F. J. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, UFSC, Florianópolis, n. 01, p. 45-60, 1997.

VARNADO, S. **Geração Z e o impacto da tecnologia digital**. Porto Alegre: Editora Sulina. 2017.

XAVIER DA SILVA, Jairo Benedito; ARAÚJO, Kecia Mayara Galvão de; CRUZ, Márcio

Campos. **Nativos e imigrantes digitais**: classificação de competências digitais. Zenodo, 2024. Disponível em: <https://zenodo.org/records/11053559>. Acesso em: 30 ago. 2025.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**. Trad. George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

ANEXOS

Figura 10 – Capa game Age of Empires II



<https://news.xbox.com/pt-br/2023/05/16/a-expansao-the-return-of-rome-transforma-age-of-empires-ii-definitive-edition-no-jogo-de-suas-memorias-nostalgicas/>

Figura 11 – Capa game Age of Empires III



https://store.steampowered.com/app/2477660/Age_of_Empires_III_Definitive_Edition_Jogo_Completo/?l=brazilian

Figura 12 – Capa game Age os Empires IV



<https://www.metropoles.com/entretenimento/game/confira-a-review-do-jogo-de-estrategia-age-of-empires-iv>

As Figuras 9, 10 e 11 correspondem à franquia do game Age of Empires, um jogo de computador de história, do gênero estratégia em tempo real, lançado em 1997. Desenvolvido pela Ensemble Studios e lançado pela Microsoft usa a engine Genie, um modelo Sprite 2D.

Figura 13 – Capa game Assassins Creed Odyssey



https://store.steampowered.com/app/812140/Assassins_Creed_Odyssey/

Figura 14 – Capa game Assassins Creed Valhala



<https://www.ubisoft.com/pt-br/game/assassins-creed/valhalla>

As Figuras 12 e 13 correspondem ao game da franquia Assassins Creed (Odyssey, ambientado no período Homérico da Grécia Antiga e Valhalla, ambientado no período Medieval das civilizações nórdicas). Está classificado como history game, ou seja, jogo de simulação que retrata o passado, não necessariamente de forma fidedigna, mas que reconstitui um determinado período histórico, suas roupas, construções, armamentos, etc.

Figura 15 – Capa game Call of Duty



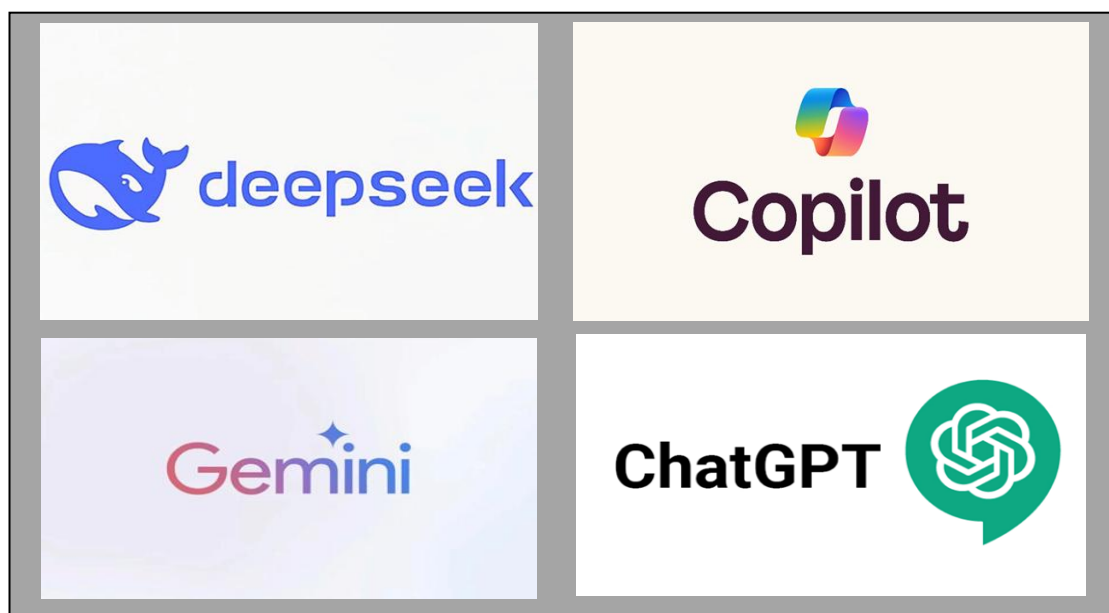
https://store.steampowered.com/app/2620/Call_of_Duty_2003/?l=brazilian

Figura 16 – Capa game Call of Duty 2



As Figuras 14 e 15 correspondem ao game da franquia Call of Duty, uma série de jogos eletrônicos de tiro em primeira pessoa e franquia de mídia publicada pela Activision. O primeiro título da série foi lançado em 2003 exclusivamente para computadores. Os três primeiros títulos da série se concentram em jogos ambientados na Segunda Guerra Mundial.

Figura 17 – Logos das principais Inteligências Artificiais Generativas atuais



ChatGPT, Gemini, DeepSeek e Copilot são modelos de linguagem de Inteligência Artificial

(IA) que podem gerar textos, conversar e responder a perguntas.⁴

⁴ O ChatGPT é desenvolvido pela OpenAI, o Gemini pelo Google e o DeepSeek por uma startup chinesa. O Copilot foi desenvolvido pela Microsoft.