



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**

DANILO ALVES DA SILVA

**LETRAMENTO HISTÓRICO-DIGITAL:
ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS**

**NATAL
2018**

DANILO ALVES DA SILVA

**LETRAMENTO HISTÓRICO-DIGITAL:
ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira.

**NATAL
2018**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Silva, Danilo Alves da.

Letramento Histórico-Digital: ensino de História e
tecnologias digitais / Danilo Alves da Silva. - Natal, 2018.
103f.: il. color.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Natal, RN, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira.

1. Letramento histórico-digital - Dissertação. 2. Ensino de História - Dissertação. 3. Tecnologias Digitais - Dissertação. I. Oliveira, Margarida Maria Dias de. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:37

DANILO ALVES DA SILVA

**LETRAMENTO HISTÓRICO-DIGITAL:
ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira – Presidente

Profa. Dra. Vanessa Spínosa – Membro Interno

Prof. Dr. Itamar Freitas de Oliveira – Membro Externo

Prof. Dr. Magno Francisco de Jesus Santos – Membro Suplente

AGRADECIMENTOS

Um sonho pode se tornar realidade quando vamos em busca dele. Gratidão pela vida bem vivida, com garra e com determinação!

Agradeço a minha orientadora, a Profa. Dra. Margarida Dias de Oliveira, por toda paciência do mundo nas orientações, por todos os ensinamentos compartilhados e pelo amor que transmite pelo ensino de História que contagia de longe. Agradeço por todo o empenho pelo Ensino de História no Brasil, especialmente por todo o serviço prestado à educação pública e privada, sobretudo com o trabalho desenvolvido junto ao PNLD do Ministério de Educação. Desejo sempre tudo de melhor que a vida possa lhe oferecer!

Agradecimento e reverência àquela que me carregou numa gestação por nove meses, que foi capaz de compartilhar dias maravilhosos comigo desde o ventre materno! Minha Mãe, a Sra. Antônia Alves, de onde emana sempre uma alegria contagiante que encoraja para vencer. Obrigado pelo amor, cuidado, carinho e compreensão em toda a minha vida e em especial neste tempo em que me ausentei para dedicar-me aos estudos. Grato ao meu Pai, Sr. José Noberto, que tem sempre se alegrado com a conquista do filho, que é professor. Minhas irmãs, Dayane Alves, Dairla Alves e o meu irmão Diogo Alves, por sempre vibrarem comigo nas minhas realizações! Sou feliz por tê-los como irmãos e sei o quanto vocês se alegram comigo por esta conquista.

Agradeço aos familiares que sempre estão perguntando como andam os estudos, em especial à minha madrinha (Neném), meu padrinho (Nicácio e sua companheira Silvana), minha tia Lourdinha, que também acredita, como eu, na educação como elemento transformador de vida. Aos meus primos, em especial Lamara Geane, Karine e seu companheiro Fabiano, pelas alegrias compartilhadas da vida acadêmica e energias positivas, e a Marcus Vinícius, que me inspira a acreditar nas crianças e adolescentes como ele, que se dedicam aos estudos como meio para transformar a realidade.

Aos colegas, amigos e amigas que compartilharam momentos comigo durante o período do mestrado, em especial Olga Sueley, por toda a amizade construída nas aulas, na escrita, nos cafés e nos compartilhamentos de vida nos banquinhos próximo à C4, no Setor de Aula II da UFRN. Às amigas Tamara Fernandes, Kaliene Alessandra e Lucila Barbalho, pessoas que sempre me orientaram geograficamente em Natal/RN e sempre compartilharam material e ideias. Agradecimento também a Zuilma, mulher admirável pela grandiosidade do coração, não

esquecerei a bondade e generosidade das hospedagens, também a Rosângela, pela amizade construída.

Aos amigos da vida e do trabalho que, com muita paciência, suportaram a minha presença cansada em dias de muita luta: Lygia Maia, Paula Roberta, Ana Cláudia, Solange Mouzinho, Sérgio Costa, Euri Ferreira e especialmente as professoras Teresa Dália e Tyne, pela colaboração com o *abstract*.

Agradecimento especial a Aloímar José da Silva, por toda contribuição dada ao longo deste trabalho, e por toda experiência e vida compartilhada desde 2014. Foram muitas discussões em torno da temática da educação, as quais contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento deste trabalho. Muito obrigado!

À Instituição Marista, que abriu as portas para a pesquisa por meio da Direção do Colégio Marista Pio X, especialmente a Profa. Cristine Castro e a Profa. Lucimar Almeida, pela disponibilidade da documentação referente ao setor pedagógico dessa unidade educacional. Agradecimento também aos meus alunos e alunas do 9º ano do Colégio Marista Pio X, que colaboraram no teste do produto desenvolvido nesta pesquisa. Grato a todos e a todas!

*Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc.
Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.*

Manoel de Barros

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal construir um caminho investigativo para o ensino de História utilizando tecnologias digitais no desenvolvimento do conhecimento histórico com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Marista Pio X, situado na cidade de João Pessoa, Estado da Paraíba. A estratégia metodológica utilizada foi uma abordagem qualitativa do tipo exploratório, em virtude de ser este um problema pouco investigado, e o procedimento adotado foi a análise documental. Por se tratar de um mestrado profissional, desenvolveu-se uma intervenção pedagógica no campo empírico, a partir da elaboração de uma metodologia intitulada de “letramento histórico-digital”, que consiste em um processo de desenvolvimento de habilidades pelos estudantes para a investigação histórica organizado em três etapas, possibilitando-se que, na primeira delas, o estudante aprenda procedimentos de pesquisas que o auxiliem na construção do conhecimento histórico; na segunda, que se aproprie de saberes tecnológicos e digitais aplicados à pesquisa histórica; e, por último, que desenvolva uma competência narrativa, expressando por meio de diferentes linguagens uma narrativa com sentido histórico. A pesquisa indicou que o ensino desenvolvido em plataformas digitais pode despertar o interesse dos estudantes pela História, apontando a necessidade de o professor fazer uma mediação no processo de ensino e aprendizagem que se utilize de plataformas digitais, além de confirmar que um caminho investigativo no ensino desse componente curricular pode viabilizar o letramento histórico-digital de estudantes na Educação Básica, estimulando o pensamento histórico e a reflexão sobre diferentes maneiras de ensinar e aprender História.

Palavras-chave: Letramento histórico-digital. Ensino de História. Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

The main objective of this study is to construct an investigative path to the teaching of History using digital technologies in the development of historical knowledge within a group of 9th grade students at Pio X Marist Secondary School, located in the city of João Pessoa, Paraíba. The methodological strategy utilized included a qualitative exploratory type approach, due to the lack of research in this field, while documentary analysis was the procedure adopted. Considering that the study conducted was for a professional master's degree, empirical pedagogical intervention was developed, starting with the elaborated methodology entitled "historical-digital literacy". This methodology consists of a process to develop students' skills for historical research which has been organized in three stages. In the first stage, students learn research procedures which allow them to construct historical knowledge; in the second stage, technical and digital knowledge acquired are applied to historical research; and finally, narrative competence is developed to express narratives with varied forms containing historical meaning. This research indicated that teaching through digital platforms can arouse students' interest in History, pointing out the need for the teacher to mediate the teaching and learning process, as well as confirming that an investigative path in teaching this curricular component can provide for historical-digital literacy of students in basic education, stimulating historical thinking and reflection on different ways of teaching and learning History.

Keywords: Historical-digital literacy. Teaching History. Digital Technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Curso de História 9º Ensino Fundamental	75
Figura 2 – Catálogo de fontes.....	82
Figura 3 – Plano Trimestral de História – 9º ano	87
Figura 4 – Estrutura do livro digital	88
Figura 5 – Narrativa colaborativa construídas pelos estudantes (1).....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Esquema de letramento histórico-digital	63
Quadro 2 – Investigação histórica no ensino de História (procedimentos de pesquisa)	65
Quadro 3 – Competência tecnológico-digital no ensino de História (apropriação de saberes tecnológicos e digitais aplicados à pesquisa histórica).....	68
Quadro 4 – Competência Narrativa (constituição histórica de sentido)	70
Quadro 5 – Roteiro 1 – Investigação histórica	76
Quadro 6 – Oficina: Letramento histórico-digital para estudantes do Ensino Fundamental – anos finais	80
Quadro 7 – Construindo o sumário do livro digital com estudantes do Ensino Fundamental – anos finais	83
Quadro 8 – Narrativas dos estudantes na Plataforma Digital	90

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

ABHC	Associação Brasileira de História e Computação
AHC	<i>Association for History and Computing</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAL	<i>Computer-Assisted Learning</i>
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
Detran-PB	Departamento Estadual de Trânsito da Paraíba
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
INADE	Instituto de avaliação e desenvolvimento educacional.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
<i>Moodle</i>	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
NAP	Núcleos de Acompanhamento Pedagógico
NEAD	Núcleo Marista de Educação a Distância
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAP	Programa de Arquivos Pessoais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
ProfHistória	Mestrado Profissional em Ensino de História
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católicas do Paraná
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católicas do Rio Grande do Sul
SIMA	Relatório Geral do Sistema Marista de Avaliação
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UMBRASIL	União Marista do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O ESPAÇO, O TEMPO E O CAMINHO DA PESQUISA	18
2.1 NAS DOBRAS DO CAMINHO: DOS PORQUÊS ÀS MOTIVAÇÕES	18
2.2 NAS DOBRAS DO ESPAÇO: TENSÕES E POSSIBILIDADES	22
2.3 NAS DOBRAS DO TEMPO: O ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO PIO X	30
2.4 NAS DOBRAS DO SABER: CARACTERIZANDO A INVESTIGAÇÃO	37
3 CULTURA DIGITAL E O ENSINO DE HISTÓRIA	41
3.1 UMA DISCUSSÃO HISTORIOGRÁFICA SOBRE HISTÓRIA DIGITAL E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE HISTÓRIA.....	41
3.2 A OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA E O ENSINO DE HISTÓRIA	51
3.3 LETRAMENTO HISTÓRICO-DIGITAL: A CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES DIGITAIS E DA COMPETÊNCIA NARRATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA	59
4 O CAMINHO INVESTIGATIVO NA PLATAFORMA DIGITAL <i>MOODLE</i>	72
4.1 O PRIMEIRO PASSO DO LETRAMENTO HISTÓRICO-DIGITAL: INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA	73
4.2 O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DIGITAL: PROCEDIMENTOS EXECUTADOS PELOS ESTUDANTES NO <i>MOODLE</i>	80
4.3 A COMPETÊNCIA NARRATIVA NO PROCESSO DE LETRAMENTO HISTÓRICO- DIGITAL	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	97

1 INTRODUÇÃO

É impressionante o quanto a vida cotidiana de crianças, jovens e adultos se encontra profundamente alterada pela ininterrupta e poderosa penetração social das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação e oferece diversas possibilidades na produção do conhecimento, como também a exclusão social, pois dentro do sistema econômico predominante no mundo, o capitalismo, as dificuldades de acesso ao mundo digital é um problema a ser enfrentado. Contudo, não podemos ignorar que as tecnologias digitais criaram um novo cenário para o pensamento, aprendizagem e comunicação humana, fazendo a humanidade transitar da cultura alfabética¹ para uma cultura digital².

Neste contexto, da era digital, a educação precisa ser reestruturada e, consequentemente, o ensino de História carece de ser repensado, levando em consideração a forma de produzir conhecimento histórico e sua relação com as tecnologias digitais da informação e da comunicação. Esta é uma demanda dos profissionais da História e, por isso, as experiências docentes podem se tornar um ponto de partida para refletir e elaborar um aporte teórico e metodológico próprio do campo de pesquisa em Ensino de História.

Esta pesquisa partiu da observação e da identificação do problema no ensino de História do lugar onde atuo como professor, que consiste na ausência do desenvolvimento da competência narrativa de estudantes por meio de habilidades históricas e digitais aplicadas na produção do conhecimento histórico, o que exige de mim uma investigação e a elaboração de uma proposição para solução de tal problema. Desse modo, o objetivo principal deste trabalho é construir um caminho investigativo para o ensino de História visando desenvolver por meio dele o letramento histórico-digital de estudantes da Educação Básica, considerando a produção do conhecimento histórico neste âmbito de formação escolar. Para atingir o objetivo central desta pesquisa, buscamos observar as práticas docentes dos professores de História do

¹ A cultura alfabética, nesta pesquisa, é entendida a partir da perspectiva de Montoya (2012) que a explica como sendo uma metacultura ou seja, “informa en lo fundamental los procesos de la vida social, es decir, la vida sistemática —no siempre el mundo de la vida— en Occidente y en gran parte del mundo, pero, sobre todo, que es un objeto del segundo nivel de abstracción, una estructura sintáctico-semántica que existe independientemente de los sujetos y que tiene unas características propias que la hacen diferente a otros sistemas culturales.” (MONTOYA, 2012, p. 84). Assim, entendemos que uma das características da cultura alfabética é a forma de os sujeitos se expressarem, inventarem, criarem, produzirem e comunicarem a partir das estruturas da escrita alfabética que lhes são próprias, independentemente de outros sistemas culturais de outras sociedades.

² Por cultura digital entendemos os processos de interação, interconexão e interrelação entre as pessoas, as informações e as máquinas. Vários autores já traçaram seu olhar para esse conceito, porém, destacamos nesta pesquisa a sua associação com o conceito de Cibercultura (LEVY, 2010), Era da informação ou Era Digital (CASTELLS, 1999).

Colégio Marista Pio X, ouvir os estudantes e tomar conhecimento das produções acadêmicas existentes sobre o tema deste trabalho para, enfim, propor um produto educacional para o ensino de História.

O primeiro capítulo tem por objetivo caracterizar o ensino de História do Colégio Marista Pio X em João Pessoa, capital da Paraíba. Para isso recorremos à narrativa histórica sobre a chegada dos Maristas no Brasil, no estado da Paraíba, especificamente na cidade de João Pessoa, e ainda que não tenha sido o foco do capítulo, a historicização da instituição religiosa mostrou-se relevante para situá-la dentro do contexto histórico de disseminação da fé católica que, por meio da educação, estabeleceu um modelo³ educacional no Brasil.

Neste cenário, desenvolver uma pesquisa em uma escola confessional e católica como é o Colégio Marista Pio X requer do pesquisador esforço e atenção para não homogeneizar os processos e práticas pedagógicas relacionados ao ensino de História. Precisamos considerar que, independentemente da natureza oficial da instituição, pública ou privada, esse componente curricular está presente nos programas de formação dos estudantes e, por isso, a problemática deve incidir sobre como estão sendo desenvolvidas pelos alunos as competências e habilidades na era digital nesse componente, assim como a observação e análise das práticas docentes. Tal esforço de olhar para as práticas pedagógicas é importante, pois oferece a possibilidade de entendermos que, a despeito da natureza da instituição, seja pública ou privada, laica ou religiosa, a produção do conhecimento acontece.

Não é raro que as escolas privadas no Brasil tenham sido estereotipadas como sendo espaços que se estruturam apenas para atender aos interesses do mercado. Essa homogeneização poderá levar ao desconhecimento de práticas pedagógicas eficazes do ponto de vista pedagógico e comprometidas com a construção de uma justiça social, como, por exemplo, o Projeto Marista de Solidariedade⁴, desenvolvido pelo Colégio Marista Pio X, o seu posicionamento acerca do Ensino Médio por meio dos Fóruns Itinerantes com as unidades educacionais, em parceria com

³ O modelo de educação dos maristas a qual me refiro é aquele que se fundamenta na Pedagogia Marista, ou seja, para eles há um jeito próprio de educar, no qual os princípios cristãos, a formação afetiva, ética, social, política, cognitiva e religiosa é prioridade em todo o fazer pedagógico, considerando essa pedagogia uma abordagem própria (UMBRASIL, 2010, p. 42). As ordens e congregações religiosas que chegaram ao Brasil desde a colonização, geralmente, atuaram e atuam na sociedade por meio da educação, saúde, obras sociais etc., e, no geral, são filantrópicas.

⁴ O Projeto Marista de Solidariedade consiste numa ação desenvolvida pelos maristas com estudantes do Ensino Médio do Colégio Marista Pio X, durante um fim de semana, em alguma cidade do estado da Paraíba, procurando colocar o estudante em contato com diversas realidades sociais, além de promover o protagonismo juvenil e fomentar a prática de solidariedade. Segundo o Projeto Missão de Solidariedade, “são visitadas comunidades em situação de vulnerabilidade social, urbanas, rurais, indígenas e quilombola articulando a dimensão da evangelização e da solidariedade” (COLÉGIO MARISTA, 2016).

as universidades públicas e outros setores da sociedade civil, além de projetos e ações que visam colaborar na formação de sujeitos comprometidos com os direitos humanos e com as diversidades.

O espaço escolar⁵ é constituída de diferentes sujeitos (estudantes, professores, técnicos, familiares, colaboradores, legisladores, entre outros) que disputam concepções, motivados por diferentes interesses, sejam eles para manter ou desnaturalizar privilégios. O fato de diferentes sujeitos comporem o espaço escolar é importante para destacar que uma escola católica também é constituída assim, por diferentes ideias, mesmo que haja um projeto educativo próprio, a pluralidade de atitudes, valores e fazeres que se colocam em jogo na execução desse projeto são diversas, o que faz desses espaços lugares de experiências heterogêneas.

O segundo capítulo busca relacionar a cultura digital e o ensino de História tomando como referência as pesquisas e estudos já desenvolvidos, bem como observando as práticas já experimentadas pelos profissionais da disciplina com relação ao advento das tecnologias e suas relações com o ofício do historiador. Visando ao desenvolvimento de competências e habilidades para produzir conhecimento histórico, apropriamo-nos do conceito de operação historiográfica de Michel de Certeau (2015), em que ele considera o lugar, os procedimentos e o texto como elementos necessários ao processo de elaboração da escrita histórica. Nesta perspectiva, buscamos desenvolver um caminho investigativo para o ensino de História que considere as demandas sociais e o lugar de inserção social dos estudantes, fazendo com que eles se apropriem de procedimentos básicos da pesquisa e produzam uma narrativa que apresente a aprendizagem histórica significativa.

Buscamos dialogar com a História e Historiografia Digital para relacionar como a produção de conhecimento histórico no âmbito acadêmico e na escola deveriam se articular, já que buscamos o desenvolvimento de competências digitais para o ensino de História. Tomamos como referência a pesquisa realizada por Lucchesi (2014), cujo objetivo do trabalho consistiu em comparar duas tendências historiográficas que surgem no final do século XX – a *Digital History*, no espaço estadunidense e a *Storiografia Digitale*, no espaço italiano – para entender

⁵ A nossa concepção de espaço escolar se fundamenta em Margarida Oliveira (2013, p. 235), que o define como sendo “o conjunto das relações construídas entre espaço físico das instituições de ensino, seus sujeitos diretos (docentes e discentes), a comunidade composta por pais, vizinhança, legisladores, gestores, etc., e os resultados dessas relações: leis, prescrições curriculares, materiais didáticos, metodologias de sala de aula, estratégias de relacionamento, etc. e que, por meio deste entendimento, objetiva produzir reflexões teóricas específicas no que diz respeito ao conceito de espaço escolar”.

como o nosso ofício de fazer história está se alterando diante da cibercultura, em que transitamos da cultura alfabética para a cultura digital.

No mesmo capítulo, também discutimos fundamentos teóricos que sustentam cientificamente esta pesquisa, e defendemos que é a didática do ensino de História (RÜSEN, 2015; SADDI, 2010 ; CARDOSO, 2008) que deve procurar responder às necessidades advindas de jovens pelo uso das tecnologias digitais na produção de sentido ao passado e na construção de narrativas históricas que respondam às necessidades temporais da vida prática. Neste capítulo, procuramos problematizar a finalidade de se aprender história com sentido para a vida prática. A preocupação recaiu na elaboração de um caminho investigativo que conduza os estudantes à aquisição de uma competência narrativa que os possibilite dar sentido às experiências do passado. Por isso, entendemos, a partir de Rüsen (2015), que é fundamental que o estudante saiba dar sentido às suas experiências, interpretando-as e sendo orientado temporalmente por elas e, por fim, sendo motivado a perspectivar o futuro de forma consciente.

Elaboramos um caminho metodológico que visou contribuir para o desenvolvimento de habilidades históricas e digitais em estudantes concluintes de uma etapa de formação para ingressarem no Ensino Médio. O caminho metodológico é constituído de três etapas, a saber: investigação histórica, que consiste na fase da apreensão de procedimentos de pesquisa; a apropriação de saberes tecnológicos e digitais aplicados à pesquisa histórica, momento em que a competências tecnológicas e digitais são desenvolvidas nos estudantes; e, por fim, a constituição histórica de sentido expressas em diferentes linguagens, que consiste no desenvolvimento da competência narrativa (RÜSEN, 2015).

O último capítulo, por seu turno, apresenta o desenvolvimento da investigação histórica realizada por estudantes do Ensino Fundamental como uma prática de letramento histórico-digital e que se constituiu como produto didático que poderá ser apropriado por outros professores. O conceito de letramento histórico-digital é a apropriação que fizemos de dois conceitos já existentes: literacia histórica (BARCA, 2006) e letramento digital (BRAGA, 2007). Descrevemos e analisamos como foi desenvolvido o caminho investigativo nesta metodologia na Plataforma Digital *Moodle*, bem como as contribuições para o ensino de História.

O fio condutor deste estudo foi a experiência docente à luz de um aporte teórico baseado em Schmidt (1999; 2016), Caimi (2006), Rüsen (2010; 2015), Lee (2011), Lucchesi (2014), Aguiar (2011), Oliveira e Freitas (2014) e Barca (2017), buscando a todo momento reconhecer os avanços e limites dentro do meu espaço de atuação do ensino de História, colaborando na construção de cidadania e na leitura crítica de mundo, em que a teoria e prática deveriam dialogar constantemente.

É importante destacar que os estudos que envolvem escolas confessionais e escolas privadas quase sempre causam estranhamento, podendo provocar diferentes leituras. Entretanto, este trabalho, mesmo partindo desse marcador, buscou ultrapassar binarismos e dogmatismos impeditivos ao reconhecimento de práticas educacionais que podem ser inspiradoras para espaços de natureza diversa. A característica que imprimimos nesta dissertação é, portanto, uma tentativa de contribuir com o avanço do ensino de História partindo de uma leitura crítica das práticas cotidianas que perpassam a própria escola.

2 O ESPAÇO, O TEMPO E O CAMINHO DA PESQUISA

Neste capítulo tivemos a preocupação de apresentar as motivações que impulsionaram a escolha do Colégio Marista Pio X como campo empírico desta pesquisa, bem como caracterizar o ensino de História neste ambiente escolar. Ao longo de três anos, atuando especificamente nas séries transitórias 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio, percebi que os estudantes veem o estudo da História na última etapa de formação da educação como um ensino preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como se a maior finalidade de estudar História fosse responder questões de exames e provas.

Diante disso, recorremos aos documentos institucionais para analisar a concepção de ensino de História presente neles, procurando identificar as tensões emergentes das práticas docentes, além de reconhecer as possibilidades para se alcançar um ensino que faça sentido aos adolescentes e jovens, contribuindo na construção de uma aprendizagem histórica significativa.

Sendo assim, na primeira seção deste capítulo apresentaremos a justificativa desta pesquisa, quando destacaremos de que maneira ela se insere no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEH) e na linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar. No segundo momento, discutiremos sobre a concepção de educação dos maristas no Brasil e sua relação com o ensino de História. Na seção seguinte, abordaremos alguns desafios enfrentados para ensinar e aprender História no Colégio Marista Pio X e, por fim, apresentaremos o problema da pesquisa e as escolhas metodológicas realizadas para a elaboração deste estudo.

2.1 NAS DOBRAS DO CAMINHO: DOS PORQUÊS ÀS MOTIVAÇÕES

Desde a realização do processo seletivo do Mestrado Profissional em Ensino de História em 2016, percebi que o ProfHistória era diferente dos Programas de Pós-Graduação em História que até então conhecia, já que neste programa a atividade profissional era vista como critério para ser selecionado e não obstáculo, em cotejo com a organização da maior parte dos programas de Pós-Graduação no Brasil, os quais desconsideram a possibilidade de um professor da Educação Básica conciliar atividade profissional com uma Pós-Graduação, além da imposição e lógica mercadológica em que estes profissionais já estão inseridos.

Desde que me graduei em História sentia necessidade de investigar práticas de ensino para entender como as teorias estudadas nas disciplinas se conectavam às práticas de sala de aula. As disciplinas cursadas de Práticas de Ensino na graduação me inquietaram, contudo, não

foi possível prosseguir uma investigação naquela época, pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho para sobrevivência.

No geral, construí ainda na graduação um desejo de investigar e discutir questões relacionadas às práticas pedagógicas. Todavia, somente ao ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), ProfHistória, oferecido em rede nacional, coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, pude prosseguir com tal projeto de investigação que, para mim, se configurava como realização pessoal enquanto continuidade na formação e, à medida que cresceu meu envolvimento com o curso, se configurou em uma forma de contribuir com o ensino de História no Brasil.

Destacamos que o Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, conforme o Regimento Geral do ProfHistória (UFRJ, 2016), tem como objetivo ofertar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade da docência em história na Educação Básica. O curso é reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e os projetos desenvolvidos visam melhorar a qualidade do ensino de História na educação brasileira.

Durante as aulas das disciplinas Teoria da História e História do Ensino de História, por diversas vezes questionei-me: “para que estudar História?” e “qual o significado e importância do ensino de História na Educação Básica?”. E, logo de imediato, apareciam para mim algumas respostas que se tornaram expressões repetitivas entre os meus pares, como, por exemplo: “serve para formar cidadãos”. Essas repetições, na maior parte das vezes, são internalizadas como regra geral para o ensino, talvez pela falta de reflexões acerca de expressões cunhadas em prescrições legais, a exemplo de “formação para cidadania”, ou talvez devido às leituras e diálogos realizados com os profissionais da História que não estão isentos de invenções de tradições⁶. Assim, as perguntas que fiz a mim mesmo vinham quase sempre acompanhadas de respostas plasmadas em frases de efeito e expressões repetitivas, e isso me provocou a questionar as minhas práticas no Colégio Marista Pio X, à luz das diversas teorias às quais tive acesso.

As discussões, os diálogos durante as disciplinas do mestrado com os colegas e professores, como também com os colegas de trabalho, em momentos formais e informais, mas sobretudo a minha atuação em sala de aula, levaram-me a pensar: Como o ensino de História

⁶ Esta é uma expressão cunhada por Eric Hobsbawm e Terence Ranger na obra *A invenção das tradições* (1997), para referenciar a construção de costumes, referências, festividades que tomam um caráter de antiguidade, imutabilidade e, portanto, passam a ser uma tradição.

no Colégio Marista Pio X está se desenvolvendo? Quais são suas potencialidades e fragilidades? Como podemos avançar com vistas a um ensino de História significativo, levando em consideração o uso das tecnologias digitais?

Durante os últimos quatro anos em que estou lecionando em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª Série de Ensino Médio na rede de ensino Marista, percebi o quanto o uso das tecnologias vem fazendo parte da vida dos jovens estudantes e o quanto elas poderiam ser utilizadas para a produção do conhecimento histórico. Contudo, foi um fato corriqueiro de sala de aula que me chamou atenção: um menino que sempre usava casaco, independentemente de qualquer condição climática, ficava sempre em sua cadeira quieto e calado, apresentando dificuldades de interagir com os colegas e comigo durante as aulas, porém, quando precisávamos de um dado, uma informação, era ele que sempre pesquisava em seu celular e pedia para um colega ao lado ler. Eu sempre pensei que isso acontecesse apenas em função da timidez daquele jovem.

Embora todos os outros estudantes portassem um celular, naquele momento apenas este aluno tinha o hábito de utilizá-lo para pesquisar, sendo que os outros utilizavam seus celulares de forma escondida para outras finalidades, uma vez que na escola é proibido o uso sem finalidade pedagógica. Essa situação me levou a refletir sobre a possibilidade de criar um caminho metodológico que combinasse o ensino de História com as tecnologias digitais, devido ao fato de elas fazerem parte intrínseca da vida dos estudantes. Entretanto, no Colégio Marista Pio X, o uso desse recurso estava limitado pelo não oferecimento de atividades pedagógicas condizentes com suas possibilidades.

Antes de iniciar um estudo propriamente sobre as tecnologias, resolvi planejar uma atividade em que os estudantes utilizassem o aplicativo *WhatsApp*, já que este estava na lista dos mais utilizados por eles. A atividade consistia inicialmente em organizar grupos de *WhatsApp* para debater sobre o desenvolvimento e uso das tecnologias em tempos de guerras. A orientação dada foi a criação de um grupo que tivesse como finalidade ser espaço para discussão e que pudessem enviar *links*, fotografias, vídeos, imagens, jogos e qualquer outra fonte de informação que servisse para o estudo da temática. Ao final das discussões eles deveriam utilizar a criatividade para elaborar uma narrativa que respondesse à questão proposta no início da atividade.

Após a realização dessa atividade, percebi o quanto seria importante propor no meu planejamento de aulas atividades que envolvessem os estudantes com a usabilidade das tecnologias digitais, já que a adesão deles havia sido exitosa, além de que a participação e o

empenho proporcionaram bons resultados, verificados na avaliação, na interatividade durante a elaboração da narrativa do grupo e na apresentação realizada em sala.

Essas experiências organizadas e testadas com os estudantes estavam relacionadas com a minha inserção no ProfHistória. À medida que cursava as disciplinas no mestrado fui instigado a avaliar minha prática docente à luz das teorias e consolidando a ideia de que teoria e práticas estão imbricadas e não podem se separar em nenhum momento da atuação profissional.

Para realização deste trabalho, considero o ProfHistória fundamental, visto que o trabalho final do Mestrado deveria ser a construção de um produto que, aliado a uma intervenção em sala de aula, procurasse sanar ou minimizar um problema detectado no ensino de História, no espaço de atuação profissional. Assim, considerei imprescindível dialogar com a produção daqueles que enveredaram pela perspectiva de descobrir caminhos e possibilidades para um ensino contextualizado e que estivessem em constante diálogo com as transformações sociais, políticas e econômicas e, sobretudo, com as tecnologias emergentes, algo que, consequentemente, exige de nós profissionais da história, alterações, revisões e invenções de outras narrativas que atendam às formas mais contemporâneas de ensinar e aprender.

Percebo avanços significativos no ensino de História onde atuo, contudo, há problemas que necessitam de intervenções e, para isso, é preciso investigar, pois conseguiremos avançar com práticas significativas se reconhecermos a necessidade de mudanças. As demandas exigidas da prática em ensinar esta disciplina para adolescentes e jovens que se mantêm conectados à *internet*, acessando diversos aplicativos durante horas por dia, me provocou a pensar se o uso das tecnologias digitais não seria uma alternativa para aproximar os estudantes da História e, consequentemente, da apropriação do objeto de estudo e de sua aplicação no cotidiano por meio da mobilização de conceitos e da elaboração de um pensamento histórico crítico.

A observação do meu espaço de atuação me levou a perceber que o ensino estava centrado no desenvolvimento de estratégias para treinar alunos e alunas para realização de provas, sendo que isso não era o objetivo principal do componente diante das demandas contemporâneas e dos documentos institucionais acerca do ensino de História. Talvez essa prática tivesse sido imposta e, por falta de reflexões, ou até de um certo distanciamento sobre como se dava o ensino de História, tenha permanecido uma lógica educativa voltada para a competição, como se a educação fosse um produto meramente mercadológico.

As discussões em torno da temática do ensino de História e tecnologias digitais ainda não tem expressividade no Brasil, e as pesquisas empreendidas em torno do tema tomam como

referência os teóricos da Educação e, no geral, não fazem diálogos com as pesquisas no campo da História e Historiografia Digital. Por isso, empreender uma pesquisa dessa envergadura tornou-se uma possibilidade de colaborar com os estudos da área, buscando tomar como referência a ciência histórica e sua comunidade de historiadores para desenvolver uma reflexão capaz de articular cultura digital e ensino de História na sala de aula, até porque a linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar, do ProfHistória, passou a compor o mosaico de meus estudos e experiências educativas.

A proposta de letramento histórico-digital que desenvolvemos não buscou apresentar um modelo metodológico dogmático, mas sim um percurso investigativo relevante para nortear o uso de tecnologias digitais no ensino de História a partir de princípios acerca da produção de conhecimento histórico na plataforma *Moodle*, já utilizada em práticas pedagógicas no Colégio Marista Pio X. Vale destacar que esse caminho proposto pretende que os estudantes tenham condições de pensar historicamente a partir das tecnologias digitais.

Sendo assim, esta proposta de ensino de História, que se utiliza da investigação histórica e da apropriação e uso de tecnologias digitais, se associa a tantas outras metodologias e esforços possíveis para ensinar e aprender História. Intencionalmente, buscamos apontar um caminho investigativo, alguns pontos relevantes para o letramento histórico-digital, ao mesmo tempo em que deixaremos a cargo dos professores ou professoras que se utilizarão desse trabalho a decisão de criar, de utilizar integralmente, de questionar e, até mesmo, de desmontar e remontar a proposta em função de interesses pedagógicos inerentes às suas salas de aulas.

2.2 NAS DOBRAS DO ESPAÇO: TENSÕES E POSSIBILIDADES

No processo de colonização do território brasileiro, a educação foi utilizada estrategicamente para consolidar o projeto colonizador e, por conseguinte, desenvolver um fenômeno de aculturação. Na busca por efetivar este projeto, duas instituições, Estado e Igreja Católica, foram agentes determinantes na execução de uma política dominadora que buscava a garantia do monopólio das possessões d’além-mar para a Coroa Portuguesa e, por outro lado, novos adeptos ao catolicismo, para a Igreja Católica.

Nesse contexto, em função de nossa proposta de falar sobre aspectos da educação brasileira, faz-se necessário mencionar narrativas sobre seu surgimento no período colonial e sobre seu processo de desenvolvimento; mas não nos alongaremos neste ponto, pois nossa investigação não diz respeito à História da Educação brasileira. Porém, localizar nossa proposta

nos períodos dessa história⁷ é fundamental para a compreensão da historicidade da educação nesse país. No entanto, fica evidente que o fato de os jesuítas terem total apoio da Coroa Portuguesa colaborou para seu monopólio da educação nos dois primeiros séculos da ação colonizadora. Consideramos importante destacar alguns aspectos de sua chegada ao Brasil no século XIX.

As ordens religiosas possuem especificidade no que diz respeito às motivações para atuarem na educação. No âmbito eclesial, declaram que sua finalidade para com a educação está ancorada em um carisma⁸, mas, apesar disso, se analisarmos mais detidamente suas finalidades, perceberemos que elas atuam no mercado educacional e se utilizam do discurso religioso para justificar e legitimar o poder da classe dominante, já que atuaram e atuam majoritariamente na educação da elite econômica.

Além da missão que dizem exercer no país – a evangelização – e do ensino baseado nos princípios cristãos, os Institutos e Ordens Religiosas desenvolvem uma atividade lucrativa, oferecendo serviço educacional privado, ao qual apenas as classes mais abastadas da sociedade brasileira podem ter acesso. As escolas confessionais de tradição católica no Brasil atuam desde a colonização brasileira. Mesmo quando o Estado assumiu a educação como sendo de sua responsabilidade, tornando-a pública e gratuita, as instituições confessionais católicas continuaram desempenhando suas atividades, inclusive interferindo na estruturação da educação, especialmente por meio de material didático e formação de educadores.

⁷ Segundo Saviani (2008), a história da educação brasileira pode ser dividida em seis períodos, sendo o primeiro deles (1549-1759) chamado de “período heroico”, aquele dominado pelos colégios jesuíticos; o segundo (1759-1827), representado pelas “aulas-régias”; o terceiro (1827-1890), uma tentativa de organizar a educação como responsabilidade do poder público; o quarto (1890-1931), caracterizado pela criação das escolas primárias nos estados; o quinto (1931-1961), em que houve a regulamentação do funcionamento das instituições de ensino; e o último, que compreende a temporalidade de 1961 aos dias atuais, caracterizado como um período da unificação da regulamentação da educação nacional, tanto na esfera pública (municipal, estadual e federal) quanto na esfera privada, sendo marcado pela luta a favor da democratização da educação. A origem das instituições escolares no Brasil, de acordo com Mattos (1958, p. 37), pode ser localizada em 1549 com a chegada dos jesuítas, que criaram “a primeira escola brasileira”. Naquele período, a presença de ordens religiosas se deu, propositalmente, pelo apoio da Coroa Portuguesa, sobretudo a ordem dos jesuítas, que mantinha boas relações com o Estado Português. Embora os jesuítas tenham sido a primeira ordem religiosa a atuar na educação brasileira, não foi a única que esteve aqui no período colonial, pois “os franciscanos e beneditinos, e outras ordens religiosas se fizeram presentes no processo de colonização do Brasil, como os carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinhos, tendo desenvolvido alguma atividade educativa” (SAVIANI, 2013, p. 41). Assim, embora na História da Educação brasileira os jesuítas sejam apresentados como principais responsáveis pelo desenvolvimento educacional, Saviani (2013) questiona tal “supremacia”, mencionando outras ordens religiosas (franciscanos, beneditinos) que estiveram presentes na colonização.

⁸ Na perspectiva religiosa (teológica), o Compêndio do Catecismo da Igreja Católica, no número 160, afirma que carisma “são dons especiais do Espírito, concedidos a alguém para o bem dos homens, para as necessidades do mundo e, em particular, para a edificação da Igreja”, ou seja, uma espécie de benefício dado pelo Espírito Santo a alguém que o recebe e põe a serviço da Igreja Católica para edificá-la.

Atualmente no cenário educacional, as instituições confessionais católicas fazem parte de conselhos de educação em seus diversos níveis, ocupam espaços de decisões, como, por exemplo, no Fórum Nacional de Educação, fazem interferência na legislação educacional de acordo com seus interesses, o que, segundo Aloísmar Silva (2017), acontece pela atuação da Associação Nacional de Educação Católica do Brasil⁹ que articula as escolas confessionais em prol da defesa de uma educação confessional.

No Brasil, os maristas atuam desde 1897, quando chegaram no estado de Minas Gerais, precisamente na cidade de Congonhas do Campo, para atuarem e desenvolverem um projeto de educação. Em sua chegada, o país passava por um período de expansão da escola pública. Não obstante, ressaltamos que a escola pública ainda não era realidade para toda a população brasileira, e para os que tinham acesso a ela, sobretudo a elite, o modelo estatal não atendia amplamente aos seus interesses e, por isso, recorreram aos modelos educacionais privados tipicamente católicos a fim de garantir a formação considerada adequada aos filhos que deveriam, na concepção dela, assumir os melhores cargos públicos e aprender os valores cristãos.

Os maristas se estabeleceram em diversas cidades brasileiras e hoje estão organizados em três unidades administrativas (Províncias¹⁰), localizadas em 23 estados da Federação e no Distrito Federal. Eles atuam em 98 cidades brasileiras e são proprietários de escolas, hospitais, editoras e universidades, a exemplo das Pontifícias Universidades Católicas do Paraná e do Rio Grande do Sul (PUC-PR e PUC-RS).

Com qual finalidade os maristas chegaram ao Brasil? Como enxergavam o Brasil dentro de um contexto de mudanças educacionais? Seria uma oportunidade para se inserir no mercado educacional? Para responder a essas perguntas, é importante mencionar que o século XIX foi marcado pela expansão dos maristas no mundo.¹¹

⁹ “A Associação Nacional de Educação Católica do Brasil – ANEC – é pessoa jurídica de direito privado, constituída sob a forma de associação, sem fins lucrativos e econômicos, de caráter educacional, pastoral e cultural, fundada em 2007 da incorporação da Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC), Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil (ANAMEC) e Associação de Educação Católica do Brasil (AEC)” (ANEC, 2018).

¹⁰ Na Igreja Católica, no âmbito do clero regular, chamam-se Províncias Religiosas aos agrupamentos, dentro de uma dada ordem, de conventos, mosteiros, institutos e casas, segundo região ou país. Geralmente, tais províncias são geridas por um “capítulo” e um “prior” provinciais (elaboração própria).

¹¹ Em 1836 enviaram à Oceania três religiosos, rompendo as fronteiras da Europa. Atualmente o Instituto Marista está presente em 82 países de todos os continentes do mundo, atendendo a cerca de 650 mil crianças, adolescentes e jovens, sendo mais de 76 mil educadores (religiosos, leigos e leigas) que trabalham nesse projeto educativo de abrangência intercontinental.

Em sua estrutura,¹² o Instituto se organiza em 6 Regiões com dimensões continentais, sendo o Brasil pertencente à Região América Sul, que incorpora os países da Argentina, Bolívia, Chile, Paraguai, Uruguai e Peru. Nessa região são mais de 105 unidades de Educação Básica e cerca de 14 instituições de Ensino Superior. As escolas maristas oferecem Educação Básica e compreendem unidades educacionais pagas e unidades educacionais gratuitas, devido à condição filantrópica¹³ da instituição.

Na Paraíba, os maristas estão presentes há mais de nove décadas na cidade de João Pessoa. Segundo Aloímar Silva (2017), o Colégio Marista Pio X foi fundado no episcopado de Dom Adauto Aurélio de Miranda Henriques em 1894, e inicialmente eram os padres seculares¹⁴ os responsáveis pela direção e administração. Em 1927 os religiosos do Instituto Marista receberam do bispo a incumbência de administração do colégio.

Nos documentos institucionais dos maristas, a concepção acerca da educação teoricamente dialoga com os princípios educativos presentes na legislação brasileira, todavia há especificidades que foram construídas a partir de valores cristãos e dos modelos de evangelização da Igreja Católica, já que se trata de uma instituição que ancora seu processo educativo nessas estruturas.

Há dois documentos que norteiam a prática educativa dos colégios maristas no Brasil: o Projeto Educativo Marista (UMBRASIL, 2010), de onde emanam as finalidades e princípios da educação para rede de ensino, apresentando as dimensões fundamentais para a organicidade e concretização do projeto; e as Matrizes Curriculares Marista (UMBRASIL, 2017), que é organizado em quatro volumes, sendo cada um correspondente a uma área do conhecimento:

¹² Todos os dados quantitativos referentes à estrutura organizacional foram extraídos do site da UMBRASIL. “A União Marista do Brasil – UMBRASIL, criada em 2005 e sediada em Brasília/DF, é a associação das Províncias Maristas no Brasil, unidades administrativas denominadas Centro-Norte, Centro-Sul e Sul-Amazônia. É uma organização jurídica de direito privado, sem fins lucrativos que, baseada nos princípios e valores cristãos, representa, articula e potencializa a presença e a ação maristas no Brasil” (UMBRASIL, 2018).

¹³ A Organização Gennera – Inteligência para Gestão Educacional (2017) explica: “As ações filantrópicas e de assistência social, desde o século XVIII, sempre foram realizadas de maneira isolada e, na grande maioria das vezes, por órgãos de caráter religioso. Na Lei nº. 9.732/98 passou a vigorar que as entidades benfeitoras de assistência social devem promover de forma gratuita e com exclusividade o assistencialismo às pessoas carentes, sendo crianças, adolescentes, idosos e portadores de deficiência. Foi mediante a Lei nº. 9790/99 que as Organizações Não Governamentais (ONGs) tiveram maior importância e começaram a ser consideradas como parte integrante do terceiro setor econômico do país, promovendo atividades com o objetivo filantrópico. Em suma, o texto ao qual se refere a Lei nº. 12.101/09 diz que o certificado de entidades benfeitoras garante a isenção de contribuições previdenciárias e as empresas assistenciais devem comprovar que suas atividades são 100% gratuitas”.

¹⁴ Os padres seculares na hierarquia da Igreja Católica são todos aqueles que foram ordenados, mas não pertencem a ordens religiosas, e geralmente estão sob o comando de um bispo em uma diocese. Diocese aqui se refere a um território eclesiástico constituído de paróquias, ou seja, unidades administrativas eclesiásticas menores que uma diocese.

Linguagens e Códigos (volume 1), Ciências Humanas (volume 2)¹⁵, Ciências da Natureza (volume 3) e Matemática (volume 4).

Para a Rede de Educação Marista o currículo é entendido como “um sistema complexo e aberto que articula, em uma dinâmica interativa, o posicionamento político da Instituição, suas intencionalidades, contextos, valores, redes de conhecimentos e saberes, aprendizagens e os sujeitos da educação/aula/escola” (UMBRASIL, 2010, p. 59). Embora tal entendimento coadune com as concepções curriculares contemporâneas, vale ressaltar que o cotidiano escolar ainda se encontra perpassado por elementos arcaicos e por certo apego a tradicionalismos obsoletos que não fazem mais sentido às atuais gerações de estudantes, a exemplo da organização de um mapa das turmas na qual o estudante não pode escolher o lugar a ser ocupado por ele durante as aulas, sendo este determinado pela coordenação pedagógica no início do ano letivo, atitude que tem gerado cotidianamente problema de indisciplina. Outro elemento obsoleto é o uso de jalecos pelos professores e professoras, transmitindo a ideia de que estes carregam todo o conhecimento e devem transmiti-lo aos estudantes.

Cabe destacar que nos documentos maristas anteriormente apontados é possível perceber a defesa por uma educação de qualidade como direito fundamental nos marcos da Constituição Federal de 1988. Por isso, ao traçar um paralelo entre esses documentos institucionais e a legislação educacional vigente do país, percebemos que os maristas procuram atendê-la, como por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024) (BRASIL, 2014), em que diretrizes como a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos, a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país, além da promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, também constam nos documentos maristas quando afirmam que os seus princípios estão pautados na solidariedade e na cultura da paz, bem como no compromisso ético e político dos sujeitos (UMBRASIL, 2010).

No bojo dessas constatações emergem indagações sobre se, de fato, os princípios educativos presentes no âmbito dos documentos maristas se materializam no cotidiano escolar, já que se trata de uma educação de mercado cujos clientes que contratam tal serviço são, em sua maioria, partícipes de um grupo dominante que traz em suas ideologias um projeto de nação excluente que garanta a perpetuação das desigualdades e, consequentemente, a manutenção

¹⁵ A Matriz Curricular da área de Ciências Humanas, especificamente o componente curricular de História, contou com a leitura crítica na fase de elaboração deste documento da pesquisadora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, que tem desenvolvido diversas pesquisas no campo do Ensino de História e da Educação Histórica na Universidade Federal do Paraná, além de ser a Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica desta mesma Universidade.

dos privilégios de classe. Contudo, vale ressaltar que há também neste grupo que acessa a educação marista pessoas com concepções de mundo que visam à inclusão, à desnaturalização dos privilégios, lutam pela democracia e se posicionam em defesa dos direitos humanos.

Na contramão dessa perspectiva, é possível constatar que o espaço escolar também é perpassado pelos diferentes valores e ideologias trazidos pelos diversos sujeitos que o compõem. Deste modo, há um conflito que às vezes se expressa e outras vezes é escamoteado, pois se por um lado há os interesses dominantes, por outro, há sujeitos que são portadores de valores e ideologias condizentes com um projeto de nação que respeita as diversidades e a justiça social.

No rol das escolas privadas, as escolas confessionais, conforme afirma Aloísmar Silva (2017) são privilegiadas porque, na maioria das vezes, selecionam duplamente seus estudantes, seja pelo nível socioeconômico das famílias que atendem, já que para estudar nessas escolas o quadro discente selecionado precisa ter condições materiais para acessar bens e serviços, seja pelo processo seletivo de ingresso, em que o estudante se submete a uma avaliação que visa identificar se ele já desenvolveu as habilidades e competências pré-requisitadas para a série na qual busca se matricular.

Na prática, é possível identificar também ações voltadas para o desenvolvimento da solidariedade e ações que procuram desnaturalizar os privilégios, promovidas pelos professores e estudantes em escolas confessionais católicas. Apesar disso, se faz necessário destacar que nas redes sociais foram denunciadas atitudes preconceituosas envolvendo estudantes maristas no Brasil em 2015¹⁶ e 2017¹⁷ que contradizem radicalmente os valores que esta instituição diz priorizar em sua formação.

Tais atos parecem evidenciar que há uma contradição entre o ideal de sujeito preconizado no Projeto Educativo Marista (UMBRAZIL, 2010) e o sujeito que está em formação nas unidades educativas. A generalização deve sempre ser evitada, pois ela tende a enquadrar todos em um suposto modelo. Neste caso específico, percebe-se a existência de sujeitos que acessam a educação nesta instituição e estão carregados de um preconceito velado.

¹⁶ Em 2015, na “brincadeira” chamada “Se nada der certo”, considerada um “recreio criativo”, estudantes se vestiram durante um intervalo representando diversas profissões, tais como de vendedor ambulante, atendente de *fast food*, de secretária doméstica, de cozinheiros, de forma discriminatória e preconceituosa, como se esses profissionais sofressem as consequências das escolhas erradas feitas na vida e, como não havia outra opção de trabalho, se submeteram a subempregos. O episódio aconteceu na cidade de Novo Hamburgo, no interior do Rio Grande do Sul, no Colégio Marista Pio XII (VECCHIOLO, 2017).

¹⁷ Em Natal, Rio Grande do Norte, em 31 de outubro de 2017, durante uma partida de basquete entre o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e o Colégio Marista, na quadra do IFRN, após os alunos do Colégio Marista vencerem a partida, a torcida gritou ofensas como “sua mãe é minha empregada” e “meu pai come a sua mãe” (TORCIDA..., 2017).

É preciso destacar que nem todos os estudantes pensam e disseminam essas práticas conforme as denúncias nas redes sociais fazem crer.

Outro fator observado nos documentos é com relação à tipologia pedagógica adotada na instituição. Segundo o Projeto Educativo Marista (UMBRASIL, 2010, p. 42), há uma pedagogia própria, intitulada Pedagogia Marista, fundamentada em elementos como: uma abordagem particular, uma vez que relaciona o legado do fundador do Instituto, Marcelino Champagnat, e que essa pedagogia estaria voltada para a presença, o cuidado com a natureza, o exercício da solidariedade e o aprender fazendo.

Ainda nesta perspectiva, as práticas pedagógicas desta instituição, de acordo com os documentos maristas, consideram que a educação integral e a construção das subjetividades devem ser referência para o fazer cotidiano nos espaços escolares. Afirmam também que essas práticas ampliam a visão das pessoas e de seu desenvolvimento, ou seja, consideram o modo de ser dos sujeitos, em sua integridade e inteireza.

Os documentos deixam claro que nas instituições educacionais maristas deve se conceber o sujeito enquanto um “indivíduo que possui historicidade, rationalidades, conteúdos simbólicos, visões de mundo, desejos, projetos, frutos das experiências vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais e culturais em que está inserido” (UMBRASIL, 2010, p. 56). Assim, fica evidente que o sujeito não é, ele se constitui nas tramas das relações de poder, das relações sociais, das enunciações, dos diversos discursos advindos de diferentes áreas de conhecimento, ou seja, o sujeito é *devir*, um vir a ser que está se constituindo e não cessa de acontecer.

Tendo os fundamentos elencados, observa-se que a concepção de formação de sujeitos que os maristas defendem impulsiona a prática de uma cidadania comprometida com a ética e a política, abrangendo suas complexidades e diversidades, possibilitando que os sujeitos assumam o compromisso com as subjetividades e culturas e colaborem na construção de uma sociedade melhor.

O Colégio Marista Pio X, como parte deste conjunto de escolas, é uma unidade educativa que busca a materialização dessas concepções, oferecendo educação para quase 2.000 estudantes em João Pessoa, Paraíba. A instituição está organizada em quatro Núcleos de Acompanhamento Pedagógico (NAP), sendo constituídos por técnicos: um coordenador pedagógico (acompanha os professores com as demandas pedagógicas); um orientador educacional (acompanha os estudantes com relação à aprendizagem); um assistente pedagógico (acompanha os estudantes com relação à disciplina); um auxiliar pedagógico (acompanha a rotina do segmento, auxiliando professores e técnicos com questões práticas); e os professores

(lecionam cada um de acordo com sua formação). Todos esses setores pedagógicos são gerenciados por um Equipe Diretiva, composta de três membros.

De acordo com os dados contidos no Relatório Geral do Sistema Marista de Avaliação (SIMA, 2017¹⁸), no que tange ao nível socioeconômico das famílias é possível examinar um nível médio e alto, devido à existência de alguns bens e serviços utilizados na avaliação como indicadores da condição socioeconômica.

No que diz respeito à escolaridade das famílias dos alunos do Colégio Marista Pio X, 91% dos pais de alunos do Ensino Fundamental das séries iniciais, 92,8% do Ensino Fundamental das séries finais e 89,4% do Ensino Médio possuem Ensino Superior, o que pode nos indicar que os estudantes são provenientes de arranjos familiares que têm escolarização elevada e uma possível cultura de estudo.

Observou-se que os estudantes matriculados nesta unidade educativa cursam a série esperada para suas idades, ou melhor, o percentual de defasagem escolar é inexistente, conforme o Relatório Geral do SIMA (2017). Os estudantes leem os livros indicados pela escola, pois os dados do ano letivo de 2017 apontam que 66,7% de estudantes do Ensino Fundamental das séries finais e 92,9% dos estudantes do Ensino Médio realizaram as leituras propostas pela escola.

Estes dados revelam que as leituras obrigatórias na escola são realizadas pelos estudantes, mas não demonstram se eles possuem interesse por essa atividade, pois o indicador que verificou o interesse pela leitura apresenta que apenas 6,5% dos estudantes do Ensino Fundamental das séries finais e 5,2% de estudantes do Ensino Médio disseram demonstrar interesse pela leitura, ler conteúdos disponíveis na *internet* e manterem-se informados.

A leitura é fundamental no processo de construção do conhecimento histórico e este dado sinaliza que, a fim de potencializar o ensino de História no Colégio Pio X, talvez seja preciso desenvolver práticas de ensino que incentivem a leitura investigativa para resolução de problemas e que se faça uso das tecnologias, uma vez que na atualidade não só o texto é importante, mas também os portadores de texto fazem a diferença.

Outro indicador observado no SIMA (2017) foi a motivação dos alunos, levando em consideração a importância de frequentar as aulas, de tirar proveitos da escola para aprender,

¹⁸ Sistema Marista de Avaliação (SIMA). Avaliação aplicada por meio de questionários e provas à Rede Marista de Educação, uma vez por ano, com a assessoria do INADE – Instituto de Avaliação e Desenvolvimento Educacional. A Avaliação Educacional INADE tem o objetivo de possibilitar que a escola faça um diagnóstico do sistema educacional a partir dos seguintes aspectos: perfil dos alunos e suas famílias, ambiente educativo de casa, sala de aula, autoavaliação das lideranças, ambiente educativo e gestão escolar e resultados de aprendizagem. Os dados obtidos dessa avaliação são utilizados pelo colégio para elaboração de seus planos de ação.

de valorizar coisas novas, bem como relacioná-las ao grau de dificuldade das tarefas, o nível de comprometimento e a autonomia em resolver problemas propostos. Os dados mostram que 33,9% dos estudantes do Ensino Fundamental e 31,0% do Ensino Médio, respectivamente comparados com uma escola similar, com 30,8% e 25,5%, são motivados. Esse indicador, sinaliza que há no geral estudantes que demonstram interesse em estudar e para o ensino de História e de qualquer outra disciplina escolar é imensurável o quanto esse fator incide nos resultados esperados.

Dos professores que atuam nesta unidade educativa, aproximadamente 100 profissionais com diferentes formações acadêmicas, cerca de 30 % são especialistas, mestres e doutores, dado considerado elevado para uma escola de Educação Básica, já que no Brasil profissionais com este perfil atuam, predominantemente, no Ensino Superior. As habilidades exigidas desses profissionais variam entre planejar aulas que relacionem os temas previstos nas matrizes curriculares com os temais atuais, explicitar os objetivos das aulas para os estudantes, realizar projetos interdisciplinares e verificar constantemente os conhecimentos construídos pelos estudantes.

A Rede Marista assume em seu Projeto Educativo diversas teorias, pois entende que o movimento histórico dos conceitos, das problemáticas, das práticas, das metodologias, das ideias, das noções, dos significados no campo educacional possibilita o seu posicionamento. Assim, considera importante o modo como se organiza a escola, o processo de ensino-aprendizagem, avaliação, metodologias e didáticas, por isso olha para essas experiências à luz das teorias críticas e pós-críticas¹⁹ sobre currículo, já que no contexto contemporâneo, tais questões exigem atualizações constantes.

2.3 NAS DOBRAS DO TEMPO: O ENSINO DE HISTÓRIA NO COLÉGIO PIO X

A Matriz Curricular utilizada no Colégio Marista Pio X apresenta uma concepção acerca do objeto de estudo da História em que os processos e sujeitos históricos precisam ser analisados ao longo do tempo, e que o conhecimento histórico deve se preocupar com as manifestações e representações humanas inseridas em diferentes contextos e expressos em

¹⁹ Sobre as teorias críticas e pós-críticas do currículo, Márden Ribeiro (2016, p. 286) escreveu um artigo em que problematiza a discussão, afirmando que “as teorias pós-críticas estão inegavelmente marcadas pela influência do pós-modernismo e do pós-estruturalismo [...]. Desse modo, cria-se uma dicotomia, principalmente através dos recentes trabalhos de Tomaz Tadeu Silva, de que à teoria crítica relegou-se a influência da chamada Modernidade: racionalista, cartesiano, universalista. Assim, a teoria pós-crítica seria uma superação da teoria crítica do mesmo modo que a pós-modernidade seria uma superação dos paradigmas da Modernidade”.

diferentes linguagens. Entende-se a partir do documento que há uma concepção acerca da produção do conhecimento histórico na qual os historiadores não devem se limitar à construção de análises factuais e lineares, restringindo tal conhecimento à memorização de eventos, datas e personalidades. Dessa forma, a Matriz Curricular deixa evidentes as bases sobre as quais se organiza o ensino de História e indica quatro competências²⁰ em que ele deve se apoiar: Competências Acadêmicas, Competências Ético-Estéticas, Competências Políticas e Competências Tecnológicas (UMBRASIL, 2016).

Para exemplificar como essas competências deveriam ser desenvolvidas na prática pelos estudantes, tomemos como referência um dos conteúdos nucleares previstos na Matriz Curricular de História do 9º ano Ensino Fundamental: *Diferentes interesses sociais, políticos, econômicos e culturais na construção do conhecimento histórico*. Primeiramente, o professor precisa planejar um conjunto de aulas estabelecendo as competências como prioridade a serem alcançadas. Nesse sentido, o conteúdo nuclear não é o fim, mas o meio pelo qual os estudantes desenvolverão habilidades²¹, sendo o conjunto dessas habilidades articuladas que permitirá o desenvolvimento das competências.

Em se tratando das Competências Acadêmicas presentes na Matriz Curricular de História, elas se referem ao domínio da linguagem histórica, interpretação de fontes documentais, com reconhecimento do papel da sua diversidade e aplicabilidade em função dos diferentes agentes sociais e contextos envolvidos em sua produção. Os estudantes precisam desenvolver nessa competência também o reconhecimento das relações entre o presente e o passado e identificar as ações humanas nos processos históricos visando desenvolver um pensamento crítico capaz de estabelecer relações de continuidade/permanência e

²⁰ De acordo com as Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil – Marista, da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, as competências são entendidas como “capacidades estratégicas de aplicação do conhecimento em situações complexas, constituídas de recursos cognitivos, afetivos, sociais, psicomotores internos e instrumentos e artefatos externos. Elas articulam saberes disciplinares diversos e exigem apropriação sólida e ampla de saberes, que possam ser utilizados face a diferentes situações e contextos” (UMBRASIL, 2017, p.14). Reconhecemos tanto o debate sobre o tema das competências aplicadas à educação quanto a pluralidade de olhares sobre ele. Por isso, apresentamos também a visão expressa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em que elas são “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Dessa forma, nosso entendimento se baseia nas duas concepções, e assim consideramos que competência é a capacidade de mobilizar elementos apreendidos na construção do conhecimento por meio das experiências – conceitos, teorias, procedimentos e diversas habilidades - para inventar e solucionar problemas em diferentes situações e contextos. Nesta pesquisa, nos apropriamos deste conceito para aplicá-lo ao ensino de História, no qual consideramos um lugar para construção do conhecimento histórico.

²¹ A concepção de habilidade adotada nesta pesquisa é a mesma expressa na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que a define como sendo a aplicação prática de uma determinada competência para resolver uma situação complexa.

ruptura/transformação nos processos históricos, inserindo sempre o ser humano como sujeito. (UMBRASIL, 2017, p. 87).

As quatro competências consideradas na Matriz Curricular Marista (Acadêmicas, Ético-Estéticas, Políticas e Tecnológicas) podem ser desenvolvidas simultaneamente, e isso dependerá que o professor planeje e busque desenvolver atividades que tenham essas finalidades. Por exemplo, para que o estudante interprete diversos documentos históricos sobre um determinado processo histórico, faz-se necessário que ele estabeleça contato com tais documentos e compreenda como se produz o conhecimento histórico, reconhecendo os procedimentos que foram utilizados para produzir a narrativa histórica com a qual ele está tendo contato. Apropriar-se da linguagem histórica para articular um pensamento crítico possibilita transitar de um ensino preocupado com sínteses de processos históricos (centrado na memorização) para um ensino crítico e problematizador. Se esse processo for realizado a cada conteúdo nuclear estudado, o aluno desenvolverá competências acadêmicas.

No que tange às Competências Ético-estéticas, a Matriz prevê que o estudante analise de forma crítica os fenômenos históricos, baseado no respeito aos direitos humanos e à dignidade humana, que estudos históricos permitam a reflexão acerca dos problemas atuais e que ele seja capaz de propor soluções éticas que considerem as diferenças sociais, econômicas, culturais, religiosas, comportamentais, dentre outras. O documento é incisivo na questão do reconhecimento de ações que acatem o compromisso social e ambiental na construção de uma sociedade justa e sustentável. Por fim, nesta competência os posicionamentos dos estudantes precisam ser desenvolvidos de forma livre e determinada perante os acontecimentos políticos, econômicos, sociais e culturais da atualidade (UMBRASIL, 2017).

Tratando-se das Competências Ético-Estéticas um possível caminho é proporcionar aos estudantes atividades reflexivas sobre os problemas que afigem ou afigiram as sociedades ao longo do tempo e analisar como foram e como estão sendo resolvidos esses problemas de forma ética. Não há como estudar História e não se posicionar diante da violência, por exemplo, cometida pelos ditadores, pelos governos totalitários e em uma guerra. Por isso, o estudante precisa desenvolver tais competências para agir de forma respeitosa em diferentes contextos em que se encontre, e uma das formas para que isso ocorra poderá ser promovendo debates para que haja posicionamentos críticos e que esses possam ser questionados para chegarem a soluções morais para os problemas, respeitando os posicionamentos elaborados por cada um dos estudantes.

As Competências Políticas apresentadas têm por finalidade levar os estudantes a se reconhecerem como sujeitos históricos, fazendo com que sejam capazes de intervirem na

realidade em que vivem, respeitem a alteridade, e a partir disso relacionem as diferentes organizações sociais, econômicas, ambientais e culturais à temporalidade e à intervenção humana nos processos históricos. Espera-se desta forma que os estudantes exercitem sua cidadania e aprendam a respeitar a cidadania coletiva (UMBRASIL, 2017). Para o desenvolvimento desta competência, o professor precisa propor atividades que aproximem os estudantes do processo histórico estudado, mesmo que temporalmente estejam distantes, como, por exemplo, quando se estudam as práticas da Inquisição, é necessário que se problematizem essas práticas e relate-as ao tempo presente.

Por fim, as Competências Tecnológicas são aquelas que, quando desenvolvidas, permitirão aos estudantes analisarem as diversas tecnologias produzidas pelos homens e compreendê-las como fontes históricas. Dessa forma, serão capazes de relacionar tais tecnologias com o contexto no qual foram produzidas e poderão problematizar os seus impactos na produção do conhecimento e nas relações sociais. Observamos que, para além de habilitar os alunos a terem consciência histórica sobre o processo de produção das tecnologias, a Matriz Curricular de História prevê a elaboração de tecnologias, incluindo artefatos, produções culturais, registros familiares, dentre outros, fazendo com que sejam capazes de compreender com mais efetividade tanto o passado como o presente (UMBRASIL, 2017).

Nesse horizonte, os professores de História do Colégio Marista Pio X elaboram os planos anual e trimestral, tomando como referência a Matriz Curricular de História e suas Competências. O plano anual se organiza em competências e eixos temáticos, e o plano trimestral, por sua vez, se organiza de forma mais detalhada, apresentando as habilidades, os conteúdos a serem desenvolvidos semanalmente, as metodologias e os recursos didáticos. A elaboração desses materiais se inscreve no rol da burocratização²² em voga nos processos educativos focados em resultados e alinhados aos ditames das avaliações em larga escala do país. Ainda que este modo de planejar demonstre organização e praticidade, ao mesmo tempo tende a padronizar as práticas pedagógicas e desconsidera as especificidades do ensino de História, uma vez que tal modelo é o mesmo para todos os componentes curriculares em todas as séries no Ensino Fundamental e Médio. Sobre essa padronização, podemos mencionar a elaboração de provas que devem ser iguais para todas as turmas, independentemente do perfil de cada uma delas. Outro exemplo a considerar são os planos anuais que cada professor elabora de acordo com a matriz curricular e, em sua maioria, são arquivados e não se discute sobre eles

²² Neste contexto, a burocratização a qual nos referimos é aquela em que a preocupação está em estabelecer regras e normas, padrões de planejamento para o fazer pedagógico, ou seja, são confeccionados planos de aula e curso que, muitas vezes, não são retomados, e nem se reflete sobre eles.

ao longo do ano letivo. Geralmente, esses modelos de planos desconsideram o que é próprio de cada componente curricular, uma vez que estabelece um formulário único a ser preenchido por qualquer componente.

O planejamento do ensino de História no Colégio Marista Pio X mantém a unidade apenas no formato dos planos registrados, pois na verdade cada professor de forma isolada elabora os seus planos. Assim, percebem-se diversas escolhas metodológicas e pedagógicas, o que pode gerar nos estudantes que transitam pelas séries de forma sucessória perspectivas diferentes da História. Se por um lado, a segmentação possibilita ao professor atuar de forma mais autônoma e propor diferentes perspectivas de História para o estudante, por outro, a construção gradativa e processual da História fica prejudicada, perdurando a concepção isolada do ensino de História, já que cada etapa da Educação Básica promove um ensino a seu modo, o que talvez esteja causando problemas detectados no final do Ensino Fundamental (9º ano) e início do Ensino Médio (1ª Série), a exemplo da dificuldade dos estudantes em mobilizar conceitos e articular um pensamento histórico mais complexo.

A perspectiva de aprendizagem adotada no Colégio Marista Pio X, à luz do Projeto Educativo do Brasil Marista (UMBRASIL, 2010), sustenta o processo de aprendizagem não como mera aquisição de conhecimentos organizados ao longo da história pelas sociedades, mas como a apropriação e modificação de conhecimentos, criação e invenção de outros, para que ao tempo em que o sujeito aprendente seja transformado pelo conhecimento, esse também o transforme, pois, desta forma, ele conseguirá compreender a realidade, transformá-la e ser transformado por ela.

Percebemos que a finalidade do ensino de História, conforme a Matriz Curricular de História é o desenvolvimento de uma compreensão de mundo sobre os processos e sujeitos históricos nos estudantes de forma que eles pensem criticamente e sejam capazes de interagir com as diversas manifestações humanas no espaço e no tempo na qual está inserido. Por essa razão, começamos a refletir e a observar questões pertinentes ao ensino de História tais como a forma de planejamento anual, trimestral e semanal para concretização do objetivo do ensino de História e se essas estão colaborando para a construção das Competências desejadas na formação dos estudantes.

Por meio de uma escuta aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, procurei identificar como eles consideravam o ensino de História no Colégio Marista Pio X, por entender que a condição discente é importantíssima quando se pretende minimizar problemas identificados no ensino. Desta forma, identificar potencialidades e fragilidades no ensino de História, do Colégio Pio X, por meio de 149 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental foi

primordial para eleger a problemática a ser investigada neste estudo, e 30 alunos aleatórios da 1ª série do Ensino Médio, por meio da primeira avaliação letiva.

Mais de 80% dos estudantes do 9º ano relataram que as aulas de História eram quase sempre exposições de uma narrativa que precisavam aprender para conseguirem ser aprovados no Exame Nacional do Ensino Médio, que se tornou, nos últimos anos no Brasil, um forte indicador da qualidade das escolas e porta de acesso ao Ensino Superior. Quando interrogados sobre a importância de aprender História, foi unânime nas respostas que o conhecimento histórico servia para a redação do Enem, pois ajudava a contextualizar a temática proposta. E mais: alguns deles disseram que relacionavam algumas vezes à vida prática, como por exemplo, em viagens de férias, ao visitar museus e centros históricos, já que 50,4% dos estudantes do Ensino Médio viajam com a família todo ano em férias, conforme os dados do SIMA (2017), e que as informações que adquiriam nestes espaços eram geralmente pelo uso de tecnologias.

Quando se problematizam as narrativas acerca da História, há dificuldade nos alunos em estabelecer um pensamento histórico mais elaborado, ou seja, eles não conseguem interpretar os fatos de maneira que os conecte ao presente. Para eles, é como se o presente existisse independentemente das ações humanas pretéritas, e isso pode caracterizar uma concepção de história em que a preocupação está nos fatos históricos, nas datas e nomes, o que contraria a concepção presente na Matriz Curricular de História utilizada no Colégio Pio X, que requer que os estudantes sejam capazes de relacionar presente e passado, e no nosso entendimento eles possam desenvolver uma consciência histórica que os possibilite interpretar a si mesmos e ao mundo (RÜSEN, 2015).

Indagamos aos estudantes sobre como eles percebem o conhecimento histórico em seu cotidiano, e eles citaram filmes, *games*, novelas, memes e jornais como exemplos práticos do dia a dia. Entretanto, há conteúdos mais distantes do presente, a despeito dos quais não conseguiram fazer conexão ou estabelecer relações. Outra dificuldade perceptível nos estudantes ao analisar a primeira avaliação do ano letivo foi a articulação de conceitos e a elaboração de um pensamento autônomo, uma vez ser comum nas respostas dadas às questões da avaliação a reprodução de discursos prontos ou narrativas do material didático, como verdade absoluta, algo que também percebemos nos debates promovidos nas aulas de História.

Um exemplo disso pode ser constatado na primeira avaliação do ano letivo de 2018 aplicada na 1ª Série do Ensino Médio, em que o comando da questão pedia ao estudante para explicar a relação que o historiador pode estabelecer entre o presente e o passado. O Estudante “A” respondeu da seguinte forma: “o historiador pega as representações do passado e tenta ligá-las com o presente, para vermos as evoluções e as coisas em comum com aquela época”, já

outro estudante “B”, disse que “o historiador pode observar o passado e o presente juntos como uma consequência dos atos passados, assim podendo lidar com situações que já ocorreram, mas que se repetem hoje”, conforme observado na avaliação diagnóstica aplicada no início do ano letivo de 2018.

Dessa maneira, percebemos que os estudantes estabeleceram uma forma de pensar historicamente coerente no que tange à relação entre duas temporalidades diferentes, presente e passado, contudo, a percepção de História estabelecida pelos dois consiste numa perspectiva de enxergá-la como uma evolução de fatos, e não como processo de transformação das relações sociais, econômicas, políticas e culturais que os homens foram estabelecendo ao longo do tempo e espaço.

Outra questão diz respeito à noção dos contextos históricos, ignorada pelos estudantes, pois ao se analisarem as respostas dadas na avaliação, 90% dos estudantes da 1ª Série do Ensino Médio afirmaram que a História se repete, em vez de explicar as mudanças e permanências que ocorrem nos processos históricos. Dessa forma, percebemos que os estudantes precisam dominar conceitos e procedimentos de pesquisas, para que produzam um conhecimento histórico de tal forma que possam construir narrativas críticas e com sentido histórico e, na esteira disso, utilizar as tecnologias digitais talvez seja uma alternativa para aproximar os estudantes de um conhecimento que para eles tem se tornado cansativo e chato.

Reconhecemos que diversos dilemas atravessam o ensino de História do Colégio Marista Pio X, todavia, diante das limitações de tempo e abrangência de estudo, esta pesquisa teve como questão norteadora o seguinte problema: **Como construir competências históricas²³ e digitais na produção de conhecimento histórico no ensino de História?**

A partir da questão levantada, delimitamos como objetivo central desta pesquisa **construir um caminho investigativo para o ensino de História visando desenvolver competências históricas e digitais aplicadas à produção do conhecimento histórico no ensino de História**, considerando a função social do saber histórico. Como desdobramento do eixo principal deste trabalho foi necessário ainda caracterizar o espaço escolar e o ensino de História a partir do meu cotidiano de trabalho; relacionar cultura digital e ensino de História tendo em vista a pesquisa e o ensino no espaço escolar; e apresentar o caminho investigativo construído com estudantes do Ensino Fundamental como uma prática de letramento histórico-

²³ As competências históricas são aquelas relacionadas à construção do conhecimento histórico, da consciência histórica, ou seja, a capacidade de mobilização do conhecimento histórico para narrar a vida, as experiências e comunicá-las utilizando-se de diferentes linguagens. Para que sejam desenvolvidas é necessário um conjunto de habilidades específicas, como por exemplo, a elaborações de problemas e questões históricas, interpretações de fontes, produção de narrativas com sentido histórico dentre outras que serão debatidas ao longo da pesquisa.

digital. O caminho trilhado poderá abrir possibilidades para outras pesquisas, como também poderá ser relevante para ajudar não somente o Colégio no qual atuo, mas outras instituições que tenham características semelhantes. Dessa forma, as experiências construídas possibilitarão o avanço de práticas inovadoras para o ensino de História.

Esse trabalho se reveste de significado para mim, pois não pretendo criar receitas ou oferecer uma espécie de panaceia para os males do ensino de História, mas contribuir na busca de uma narrativa possível de ser materializada, minimizando a lacuna existente entre a idealização presente nos documentos da instituição onde atuo e a prática de sala aula. Vale destacar que minha atuação no Colégio Marista Pio X se traduz em luta diária, por acreditar que, por meio do ensino de História, é possível enxergar possibilidades de uma sociedade mais humana.

As especificidades encontradas nesta investigação podem ser generalizadas e oferecer alternativas que visem ao avanço do ensino de História e à ampliação das discussões da área de pesquisa. Pensar o ensino de História, as tecnologias digitais e sua relação com o método investigativo e, desta forma, construtivo de conhecimento pelos estudantes na História é acreditar ser possível um ensino que amplie as habilidades dos estudantes para além da memorização.

2.4 NAS DOBRAS DO SABER: CARACTERIZANDO A INVESTIGAÇÃO

Considerando os objetivos propostos, desenvolvemos um estudo de abordagem qualitativa, uma vez que construir um caminho investigativo para o ensino de História visando desenvolver competências históricas e digitais aplicadas à produção do conhecimento histórico requer uma investigação capaz de trabalhar com paradoxos, como por exemplo o número de aulas do componente História para programas curriculares extensos, dilemas acerca da cobrança excessiva por resultados acadêmicos em detrimento de processos mais elaborados e complexos de ensino e ambiguidades no que diz respeito ao contexto da educação brasileira. Esse tipo de abordagem busca explorar, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais por dentro, avaliando experiências, sentidos e significados atribuídos por indivíduos ou grupos, bem como interações, comunicações e documentos (DENZIN; LINCOLN, 2006; FLICK, 2009; CRESWELL, 2014).

Com base nessa compreensão, e como forma de proceder à abordagem qualitativa, esta pesquisa caracterizou-se também como **exploratória**. Os estudos exploratórios são realizados para avaliar um tema ou problema pouco investigado. Buscam oferecer uma visão geral, mais

aproximada possível do real, expandindo a interação do pesquisador e da academia com fenômenos ignorados ou pouco estudados. Ainda são indicados como etapa inicial de uma investigação mais completa sobre determinado fenômeno social (GERHARDT; SILVEIRA, 2009; GIL, 2014).

No que tange aos procedimentos empregados, esta pesquisa foi também de cunho **documental**, versando sobre os seguintes documentos: Projeto Educativo do Brasil Marista; Matriz Curricular do Brasil Marista – Ciências Humanas; Planos Anuais e Trimestrais de História; Relatório Geral do Sistema Marista de Avaliação – SIMA – do ano de 2017. Conforme Dresch *et al.* (2015, p. 33), “[...] a técnica documental costuma ser o primeiro passo para a operacionalização de uma pesquisa, pois permite coletar informações prévias sobre os tópicos que serão pesquisados. Podem ser usados documentos verbais ou não verbais, como fotografias, gravações de áudio ou vídeo, etc.”.

O campo empírico foi o Colégio Marista Pio X, em João Pessoa-PB, uma das escolas mais antigas e, do ponto de vista histórico, significativas da capital paraibana, cuja proposta pedagógica edifica-se nas sinergias entre formação humana e espiritualidade, com orientação cristã (católica). A escolha dessa instituição deu-se por ser o meu campo de trabalho, conforme exige o Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEH-UFRN).

Os sujeitos que participaram desta pesquisa foram os estudantes que cursam o 9º ano do Ensino Fundamental no referido colégio em 2018. Eles foram escolhidos por cursarem a série que encerra o Ensino Fundamental, no qual consideramos já terem construído noções e conceitos históricos, habilidades imprescindíveis para estudantes nesta etapa de formação e por ser uma das séries em que atuo. Além disso, todos os estudantes envolvidos na pesquisa possuíam acesso ao Núcleo Marista de Educação a Distância (NEAD)²⁴ Marista, facilitando o desenvolvimento do produto almejado neste trabalho.

O material empírico privilegiado na construção deste trabalho foi extraído da avaliação diagnóstica aplicada aos estudantes da 1ª série do Ensino Médio no início do ano letivo de 2018 a respeito da concepção histórica construída no Ensino Fundamental; de entrevistas informais com os estudantes, observação participante vivenciada nas aulas de História com o 9º ano (2018) do Ensino Fundamental, como também nas discussões feitas nas reuniões da Área de conhecimento (Ciências Humanas) entre professores e nos espaços de formação continuada

²⁴ O NEAD – Núcleo Marista de Educação a Distância – é o ambiente virtual de aprendizagem oferecido pelo Colégio Marista Pio X aos estudantes para ampliar discussões, realizar cursos e desenvolver atividades diversas elaboradas pelos professores dos diversos componentes curriculares. Para conhecer o NEAD, deve-se acessar o link: <<http://piox.nead.marista.edu.br/>>.

oferecidos pela instituição. Foram utilizados também dados retirados do Projeto Educativo do Brasil Marista; Matriz Curricular do Brasil Marista – Ciências Humanas; Planos Anuais e Trimestrais de História (2018); Relatório Geral do Sistema Marista de Avaliação – SIMA – do ano de 2017, características metodológicas, ou seja, objetividade, sistematização e inferência, que garantem a sua natureza científica e possibilitam ao pesquisador compreender melhor um discurso, aprofundar suas características e extrair dele os momentos mais importantes.

Após a coleta do material empírico, o tratamento de dados contemplou uma análise do Projeto Educativo do Brasil Marista com o intuito de verificar como ele dialoga com as concepções educacionais previstas nas prescrições legais do Estado brasileiro. Buscamos ainda, na Matriz Curricular do Brasil Marista – Ciências Humanas entender como o ensino de História é concebido e quais os elementos balizadores que orientam a prática desse ensino na instituição. Para entender se há o uso de tecnologias digitais aplicadas ao ensino de História no espaço da pesquisa, utilizamos os Planos Trimestrais elaborados pelos professores do Colégio Marista para mapear as práticas realizadas. Verificamos também a concepção dos estudantes concluintes do Ensino Fundamental acerca da História, bem como os principais conceitos e noções históricas por meio de uma avaliação diagnóstica aplicada na primeira fase da pesquisa a 1^a Série do Ensino Médio, na qual inferimos algumas habilidades históricas desenvolvidas pelos estudantes. Nessa etapa da análise documental, o Relatório Geral do Sistema Marista de Avaliação – SIMA – do ano de 2017 foi utilizado para extraímos informações que nos ajudaram a caracterizar o perfil e o contexto socioeconômico dos estudantes envolvidos neste trabalho. Tudo isso teve como finalidade caracterizar o ensino de História no meu espaço de atuação.

No segundo momento construímos um aporte teórico acerca do Ensino de História e sua relação com as Tecnologias Digitais da Informação e do Conhecimento, a partir da literatura que versa sobre os dois campos de pesquisa. O primeiro, o campo da História, no qual utilizamos autores que desenvolveram pesquisas sobre a produção do conhecimento histórico e sua relação com as tecnologias digitais e a cultura digital, bem como as exigências demandadas deste cenário ao campo da História intitulados por aqueles que empreenderam pesquisas dessa natureza como História e Historiografia Digital. Com base nessas produções, relacionamos o Ensino de História com as concepções teóricas e metodológicas da Ciência Histórica e da didática da História para que, por fim, construíssemos um caminho investigativo em uma plataforma digital.

A plataforma digital utilizada para o desenvolvimento de um caminho investigativo que desse conta de colaborar no processo de letramento digital de estudantes do Ensino

Fundamental foi a Plataforma *Moodle*, já utilizada pelo colégio onde a pesquisa foi desenvolvida. Elaboramos a partir do aporte teórico de duas áreas de pesquisa já citadas uma metodologia a qual nomeamos de *letramento histórico-digital*, que consiste num processo de desenvolvimento de habilidades nos estudantes para a investigação histórica, ou seja, na primeira etapa do letramento, os estudantes deverão aprender procedimentos de pesquisas que lhes auxiliem na construção do conhecimento histórico; na segunda etapa, os sujeitos aprendentes devem apropriar-se de saberes tecnológicos e digitais aplicados à pesquisa histórica; e, por último, devem desenvolver uma competência narrativa, ou seja, expressar por meio de diferentes linguagens uma narrativa que tenha sentido histórico.

A necessidade de facilitar a aprendizagem histórica em estudantes, a busca por um ensino de História com sentido para vida, os conceitos encontrados no aporte teórico tais como raciocínio e pensamento histórico, consciência histórica, cultura digital, e as concepções de ensino de História apreendidas nos meus estudos durante as disciplinas cursadas no mestrado foram a base para a sistematização desta metodologia que nomeamos de *letramento histórico-digital*.

Dessa forma, buscamos materializar a proposta de produto que traçamos como meio para construir competências históricas e digitais na produção de conhecimento histórico na escola utilizando de uma plataforma já presente no cotidiano dos estudantes do Colégio Marista Pio X. Incialmente, precisamos explicar que já existia um espaço disponível no NEAD para a disciplina de História. Criamos um módulo com variados recursos e os disponibilizamos aos estudantes para que iniciassem a investigação histórica. Podemos dizer que esse caminho investigativo como um meio para desenvolvimento do letramento histórico-digital foi elaborado a partir de teorias e de práticas do ensino de História.

3 CULTURA DIGITAL E O ENSINO DE HISTÓRIA

A formação histórica de um estudante não deveria, na era digital, estar separada da formação digital. Usar as tecnologias digitais no processo de compreensão da realidade e na produção do conhecimento histórico exige dos sujeitos envolvidos habilidades específicas para lidar com questões própria desse contexto, como, por exemplo, as fontes digitais, elementos fundamentais para a História. Nesse sentido, a produção do conhecimento histórico exige que os sujeitos envolvidos consigam aprender e ensinar História de diferentes formas e, consequentemente, desenvolvam diferentes habilidades que auxiliem na localização temporal e na significação das experiências humanas no tempo presente.

Sendo assim, consideramos que o ensino de História no contexto da era digital precisa contribuir para uma formação de sujeitos que aprendam a pensar historicamente, apropriando-se de tecnologias digitais de modo simultâneo. A transição de uma cultura analógica para uma cultura digital é um movimento dinâmico e complexo, e que por isso exige constantes reflexões e proposições dos profissionais da História, os quais deveriam ser os primeiros a se preocuparem com as mudanças que afetam diretamente a ciência História e, por extensão, as concepções de ensino e aprendizagem desse campo do saber no ambiente escolar.

Neste capítulo, apresentaremos em um primeiro momento uma discussão em torno da História e Historiografia Digital, buscando compreender como variados pesquisadores estão pensando e lidando com as mudanças advindas do uso de tecnologias digitais na produção de saberes históricos. No segundo momento, apropriamo-nos do conceito de operação historiográfica de Certeau (2015), objetivando esboçar um caminho investigativo que dê conta de aproximar a operação historiográfica do ensino de História, à qual intitulamos de letramento histórico-digital.

3.1 UMA DISCUSSÃO HISTORIOGRÁFICA SOBRE HISTÓRIA DIGITAL E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE HISTÓRIA

Na era digital²⁵ estamos imersos em tecnologias digitais. Estas tecnologias estão provocando mudanças significativas na economia, na nossa forma de nos comunicarmos, na

²⁵ Expressão usada para designar os avanços tecnológicos advindos da Terceira Revolução Industrial, também é uma forma de observar os avanços das técnicas atuais de transformação da sociedade em comparação a outras anteriores.

maneira com que nos relacionamos uns com os outros. Atualmente no Brasil, os canais abertos de televisão estão migrando a sua transmissão do sinal analógico para o sinal digital. O desligamento do sinal analógico aberto está previsto para acontecer até 2023 em todo o país, fato que tem levado os brasileiros a adquirirem TVs *Smart*²⁶ ou antena e conversor, para acessar o sinal digital, que possibilitarão imagem e som com melhor qualidade, promovendo uma maior mobilidade e interatividade de forma gratuita, já que, de acordo com reportagem da Agência de Notícias IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) (PARADELLA, 2018), cerca de 6,9 milhões de domicílios do país (10,3% do total) ainda dependiam do sinal analógico aberto para assistir à televisão no quarto trimestre de 2016.

É notório como o uso das tecnologias digitais tem avançado e esse avanço vem se intensificando nas últimas décadas no Brasil. Na Paraíba, por exemplo, foi aprovada a emissão da carteira nacional de habilitação eletrônica, pelo Departamento Estadual de Trânsito da Paraíba (Detran-PB) possibilitando aos motoristas a substituição do documento de habilitação impresso pelo documento digital. Outro exemplo é um aplicativo que permitirá aos eleitores brasileiros a via digital do título eleitoral por meio do seu *smartphone* ou *tablet*, podendo ser utilizado nas sessões eleitorais para votar (TSE, 2017). Esses exemplos demonstram como as tecnologias digitais alteraram e alteram a forma de viver das pessoas, permeando as relações sociais, econômicas, culturais nos mais variados estados, setores e instituições brasileiras.

Desde o século passado, as transformações no campo das tecnologias têm modificado a difusão das informações. Merece destaque o papel da mídia na mediação das relações sociais, econômicas culturais, políticas que, segundo Stuart Hall (1997, p. 17), sustentam “[...] os circuitos globais de trocas econômicas dos quais depende todo o movimento mundial de informação, conhecimento, capital, investimento, produção de bens, comércio de matéria prima e marketing de produtos e ideias”. Mesmo que haja resistência às tecnologias, não há como escapar das transformações e implicações que elas promovem nas relações cotidianas e nos diversos espaços em que os sujeitos sociais e históricos atuam.

A usabilidade das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no século XXI, nos diversos setores das sociedades, e o uso recorrente dessas tecnologias na educação, tem levado à produção expressiva de aplicativos, programas, *softwares* educacionais desenvolvidos em vários países para atender às demandas dos estudantes (na Educação Básica, em sua maioria, nativos digitais e também no Ensino Superior) e professores – sujeitos

²⁶ Acrônimo para *Self-Monitoring, Analysis, and Reporting Technology* (em português: Tecnologia de Automonitoramento, Análise e Relatório).

diretamente envolvidos no processo educativo institucionalizado –, bem como dos interesses decorrentes da lógica do mercado financeiro.

Sendo assim, precisamos discutir sobre em que medida tais mudanças advindas da inserção das tecnologias aplicadas à educação estão provocando um novo exame do ensino e da aprendizagem, exigindo dos profissionais e dos estudantes da educação novas habilidades, próprias da era digital. Dessa maneira, somos impelidos a um processo de mudanças, entretanto, precisamos pensar essas mudanças em suas complexidades, principalmente porque, se tratando de educação, lidamos diretamente com a formação humana, e isso está diretamente relacionado a princípios éticos, à forma como aprendemos e ensinamos a melhorar o mundo e as relações em geral, bem como a maneira com que acessamos informações e construímos conhecimento.

Assim, a “propagabilidade” das mídias digitais tem alterado a lógica social e as práticas culturais, exigindo ressignificações de práticas pelos sujeitos, novas formas de atuações no mundo, levando-os a repensarem as relações sociais, políticas, culturais e econômicas, levando à constituição de uma “Cultura da Conexão” em que o compartilhamento, a difusão, a propagação de informações conduz a um pensamento transnacional (JENKINS, 2014). Por isso, pensar a relação dessa cultura digital com o ensino de História se faz necessário e urgente, uma vez que a produção do conhecimento histórico se situa nessa conjuntura de mudanças, precisando ser pensado pelos profissionais da história imbuídos dos elementos epistemológicos da ciência histórica.

Na virada do século XX para o XXI, era comum as pessoas terem medo de usar a *internet*, fosse para a compra de produtos no mercado nacional ou internacional ou para comunicação e acesso às informações, e aqueles que a utilizavam geralmente acessavam-na em *lan houses*, laboratórios das escolas, universidades, institutos técnicos públicos e bibliotecas do país, para outros fins, já que o uso da *internet* era restrito e limitado às residências. Essa realidade aqui descrita mudou. As crianças, adolescentes e jovens, ou melhor, os brasileiros e brasileiras, em especial estudantes da Educação Básica, estão em sua maioria conectados no período em que estudam, conforme pesquisa já realizada por Estevon Nagumo (2014), autor que buscou compreender os motivos e desdobramentos sobre o uso dos aparelhos celulares na escola pelos estudantes.

No Brasil, a discussão acerca da usabilidade das Tecnologias da Informação e Comunicação na educação ganhou visibilidade a partir de meados da década de 1990, conforme

percebemos nas políticas públicas²⁷ implementadas nesse período. Porém, o debate se iniciou antes da década de 90, quando a Secretaria Especial de Informática criou a Comissão Especial de Educação em 1980, a fim de realizar estudos sobre a aplicabilidade da informática na educação, acompanhar as pesquisas brasileiras em desenvolvimento, conhecer experiências de outros países e gerar normas e diretrizes para área de informática na educação (NASCIMENTO, 2007).

Na época, o foco das políticas públicas estava voltado para o acesso ao computador e a conexão à *internet*. Atualmente, os programas governamentais procuram desenvolver políticas voltadas à produção de objetos e conteúdos digitais²⁸ e à divulgação das tecnologias, uma vez que o acesso ao computador e à *internet* está mais disseminado, embora precisemos sempre lembrar de que não é acessível ainda a todos os brasileiros e brasileiras de forma democrática e igualitária.

A generalização do uso do computador a partir da década de 80 do século XX revolucionou diversos segmentos da sociedade, e os historiadores não ficaram imunes aos efeitos decorrentes deste processo, assim como outros cientistas sociais que obtiveram vantagens da Informática. Sobre esta questão, Oliveira (2005, p. 24) afirmou que

O interesse por parte dos historiadores a se adaptarem rapidamente às mudanças tecnológicas manifestou-se através de quatro atividades básicas. A primeira foi a criação de associações nacionais e internacionais dedicadas a agrupar historiadores que utilizam a computação ao estudo do passado. A segunda consistiu na realização de congressos nacionais e internacionais para a troca de experiências entre historiadores. A terceira foi a criação de seminários e cursos de mestrado dedicados especificamente a treinar profissionais em História e Computação. Finalmente, a quarta foi representada pela existência de vários jornais especializados em história e computação.

O interesse dos historiadores tanto no Brasil quanto em outros países já pautava as discussões no campo da História. Um exemplo importante é o consagrado texto de Luciano Figueiredo, intitulado *História e Informática: o uso do computador* (1997), cujo principal objetivo era contribuir com reflexões acerca do uso da informática pelos historiadores, ou seja, a aproximação do historiador e o uso do computador, e as possibilidades para as pesquisas históricas – “catalogação, referência e controle bibliográfico; editores ou processadores de

²⁷ “O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) foi criado pelo Ministério da Educação, em 1997, para promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. A partir de 12 de dezembro de 2007, mediante a criação do Decreto nº 6.300, foi reestruturado e passou a ter o objetivo de promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de Educação Básica” (MEC, 2017b).

²⁸ Conforme se pode verificar em editais do MEC, a exemplo do Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018, do Ministério da Educação, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação da Secretaria de Educação Básica (MEC, 2017a).

textos; transcrição de dados e o uso de *scanners*; planilhas, gráficos e tabelas; banco de dados; as redes de comunicação nacionais e internacionais" (FIGUEIREDO, 1997, p. 420).

Outra obra pioneira no Brasil sobre a temática, inclusive anterior à obra de Figueiredo (1997), é a de Guilherme Pereira das Neves, *O sonho de Comenius: o uso de microcomputadores na pesquisa de História Social* (1990), divulgado no IV Encontro Regional da ANPUH- RJ. O autor discute nesse trabalho como o microcomputador veio para facilitar a vida dos historiadores, organizando e gerindo as informações antes cercada de rascunhos e livros que causavam uma confusão na hora de redigir um texto. Um elemento a considerar é que tanto Figueiredo (1997) quanto Neves (1990) direcionam suas produções para o uso das tecnologias como elemento facilitador para os profissionais da história.

Pesquisa realizada por Aguiar (2012) sobre as produções de historiadores brasileiros acerca do uso das TICs categoriza essas produções em três grupos, a saber: o primeiro concentra suas pesquisas na perspectiva de abordagem procedural, com foco no uso das TICs na produção e transmissão do conhecimento histórico, o segundo preocupado com uma reflexão conceitual e epistemológica acerca da influência da cultura digital na própria concepção paradigmática de ciência histórica e o último focado em trabalhos que fazem da cultura digital seu objeto de pesquisa, ou seja, objeto de análise histórica.

Dois nomes se destacam como sendo importantes em pesquisas sobre a informática aplicada à História no início do debate no Brasil: o inglês Manfred Thaller, a quem Figueiredo (1997) traça um perfil, apresentando-o como sendo um dos maiores expoentes na pesquisa sobre esta temática, e na época, presidente da *Association for History and Computing*, tendo vindo ao Brasil diversas vezes para discutir a temática. Esse estudioso tentou desenvolver um software destinado às exigências específicas dos historiadores, o KLEO, que permitia realizar uma série de operações úteis ao trabalho do historiador, tais como organização de fontes documentais, "digitalização através de *scanner*, possibilitando a restauração de sua imagem, além da limpeza, reconstituição e ampliação do registro manuscrito" (FIGUEIREDO, 1997, p. 437).

Um segundo nome considerado como expoente nessa área de pesquisa é o de Ernesto Ruiz que, conforme Figueiredo (1997), traçou um panorama sobre as mudanças tecnológicas e suas incorporações no currículo dos cursos de História, como disciplinas que objetivavam o treinamento de alunos para o uso de computadores pessoais, assim como para que historiadores já formados pudessem se apropriar das mudanças tecnológicas e aplicá-las ao ofício do historiador aqui no Brasil e em outros países.

Oliveira (2005) chama atenção para algumas ações dos historiadores decorrentes do interesse pela temática – História e Computação ou História e Informática –, como, por

exemplo, a criação de associações nacionais e internacionais dedicadas a reunir historiadores que utilizavam a computação para o estudo do passado, o que nos leva a confirmar em Aguiar (2012, p. 6) que “em 1986, na Universidade de Londres foi dado o início à criação da *Association for History and Computing* (AHC), uma Associação de âmbito nacional que pretendeu promover e desenvolver o interesse acerca da utilização de computadores tanto no ensino quanto na pesquisa histórica”. Todavia, este mesmo autor apresenta um dado relevante, o fechamento das atividades realizadas pela AHC em 2004.

Não obstante, Aguiar (2012) diz acreditar que o fechamento das atividades da associação pode ter ocorrido “entre os anos de 1999 e de 2001” por conta de “uma divisão dentro da *Association for History and Computing* (AHC) e deste processo outra Associação foi criada – *Association for History and Computing UK (AHC-UK)*”, no qual destacamos uma conferência realizada em Londres, no ano de 2007, sobre *Ignorância distribuída e a Máquina Unthinking: Os Desafios do ensino de História e Computação*. Percebe-se nessas conferências uma discussão em torno das TDICs aplicadas ao ensino de História sendo isto um indicativo para a preocupação dos historiadores em torno do ensino, porém, quando observamos o quadro²⁹ organizado por Aguiar (2011) com as conferências realizadas pela Associação de 1997 a 2008, constatamos que essa foi a única conferência com a temática explícita sobre ensino de História.

Na América Latina, a primeira Associação deste gênero foi a Associação Brasileira de História e Computação (ABHC), fundada em Florianópolis, em setembro de 1991, sendo as principais funções desta

[...] de promover conferências anuais, organizar cursos específicos sobre História e Computação e criar grupos de historiadores dedicados a pesquisas, à formação de profissionais na área, ao desenvolvimento de softwares específicos para historiadores e à organização de base de dados para a difusão de bibliografias e fontes documentais. (OLIVEIRA, 2005, p. 25).

Assim, notamos que a articulação de historiadores que discutiam a temática História e Informática, História e Computação em torno de Associações possibilitou a ampliação do debate e a organização de congressos, seminários, cursos, produção científica e divulgação desse conhecimento. Na visão de Oliveira (2005, p. 26), a “aplicação da computação ao estudo da História não é considerada simplesmente como uma nova metodologia, mas uma nova área de conhecimento no campo da História, com uma epistemologia própria e com um objeto de conhecimento específico”.

²⁹ Ver quadro completo com a Relação das Conferências da *Association of History and Computing* (AHC) e da *Association of History and Computing* (AHC- UK) na dissertação de Aguiar (2012).

Os trabalhos até então realizados sobre a História e sua relação com o mundo digital, com as tecnologias e com a informática têm favorecido um entendimento de que pensar a produção do conhecimento histórico neste contexto é um trabalho complexo e abrangente, uma vez que implica além de questões metodológicas, questões epistemológicas, levando-nos a pensar que são os historiadores, em diálogos interdisciplinares com outras ciências, os que conseguirão responder, mesmo que provisoriamente, questões concernentes à História e a sua relação com as tecnologias, já que estão vinculados à ciência histórica e lidam com as pesquisas históricas.

Segundo Lucchesi (2014), o tratamento das fontes é um dos temas mais preocupantes entre os historiadores italianos da Historiografia Digital, devido ao acesso, manipulação e autenticidade das fontes, pois os documentos digitais são mediados pela tecnologia implicando questões metodológicas à História. Os historiadores vinculados à Historiografia Digital entendem que o uso de documentos digitais na pesquisa histórica implica questões metodológicas, como por exemplo, a “historicização imediata”, critérios para seleção de fontes e, sobretudo, a natureza instável, imaterial e quase inverificável dos documentos digitais, conduzindo a um reexame daquilo que, de fato, caracteriza o trabalho do historiador.

Outro elemento relevante apontado por Lucchesi (2014) acerca da Historiografia Digital é a expressão *La Storiografia Digitale*, utilizada pelo professor titular da faculdade de Educação da Università degli Studi di Firenze, Dario Ragazzini, em 2004, quando organizou um volume contendo vários artigos de especialistas da área de história, da educação, arquivística e história da informação. Tal trabalho vai dando as primeiras delimitações discursivas da área e tecendo seus primeiros passos na Itália.

Conforme Lucchesi (2014, p.70), sobre o volume organizado por Ragazzini, “a coletânea discute as “novas problemáticas dos estudos históricos após a revolução informática” e levanta as perguntas: “quanta e qual história está presente hoje na web?”; “quanta e qual estará em um futuro próximo?”; “o que muda para os especialistas e não especialistas de história?” Esses questionamentos feitos pelos italianos também foram levantados pelos historiadores norte-americanos Rosenzweig e Daniel Cohen, em 2005, quando escreveram a obra *Digital History: A Guide to Gathering, Preserving, and Presenting the Past on the Web*. Sobre esse volume, explica Lucchesi (2014, p.100):

O “gui” estabelece desde o início que Digital History é fazer história usando a Web consciente de suas vantagens e desvantagens. Entre as vantagens, tocam em questões de certa maneira também destacadas na Itália como aspectos positivos, embora, algumas dessas características também se desdobrem em problemas para a operação historiográfica: capacidade (de armazenamento), acessibilidade, flexibilidade, diversidade, manipulabilidade, interatividade e hipertextualidade (ou não-

linearidade). Entre as desvantagens, estariam aspectos relacionados à superinformação na rede, como: qualidade, durabilidade, leiturabilidade (*readability*), passividade e inacessibilidade [...].

Esse cenário, na percepção de Lucchesi (2014), não é marcado por uma espécie de pessimismo italiano acerca do uso das TDICs na pesquisa histórica. Todavia, os italianos são investigadores dessa temática e impulsionadores das possibilidades de apropriação e usabilidade pelos historiadores, mas advertem que é necessário ampliar as discussões e entender essa inserção do ponto de vista metodológico, ou seja, de como produzir narrativas históricas, acerca do passado, em tempos de mudança de fontes físicas ou digitalizadas para fontes de natureza digital, podendo alterar em definitivo a forma de produzir conhecimento histórico.

No que tange ao uso de tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de História, são poucas as menções encontradas nos textos considerados “clássicos”. Porém, encontramos em Figueiredo (1997) uma alusão considerando que, no Brasil, ainda era embrionária a discussão das tecnologias e do ensino de História. O autor apresentou algumas experiências em salas de aulas da Educação Básica norte-americana e europeia, destacando que em 1988 e 1990, na Universidade de Leeds, e em 1993, na Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa, foram realizadas três conferências internacionais sobre essa temática.

Quanto à Europa, Figueiredo (1997) deixa evidente, ao falar da relação da informática com o ensino de História, a existência de programas mais tradicionais para aplicação da informática no ensino, a exemplo dos *Computer-Assisted Learning* (CAL). Esses programas permitiam ao estudante ter o controle do conteúdo e da temática desejada do material educativo, e tinham a possibilidade de acessar diferentes fontes de informação na forma de texto, imagens, vídeos, animação, som e música de forma interativa, o que lhe permitia um percurso individualizado e a elaboração de uma narrativa em vários formatos, após este percurso. Nos Estados Unidos, por exemplo, a primeira experiência de integração entre o currículo de História e a computação foi entre 1976 e 1982, na Universidade de Maryland, consistindo na prática do uso de computadores pelos estudantes.

Considerando as experiências supracitadas, precisamos considerar pontos pertinentes sobre o uso do computador no ensino, e sobre isso Pierre Lévy (2010, p. 190) adverte que “o uso do ciberespaço não deriva automaticamente da presença de equipamentos materiais, mas que exige igualmente uma profunda reforma das mentalidades, dos modos de organização e dos hábitos políticos”. Assim, não se pode julgar que o uso do computador tenha alterado o formato ou o trabalho dos historiadores de forma expressiva, apesar de que é preciso reconhecer que ele facilitou o uso de dados, elaboração de texto em programas, dentre outros, mas não é a sua

presença nas mesas de trabalho dos historiadores e dos estudantes que necessariamente se tornou um fator determinante para a reflexão sobre as mudanças que a rede mundial de computadores traria à pesquisa, à produção e à divulgação do conhecimento em História. (GRINBERG; ALMEIDA, 2012).

Nessa perspectiva, Lucchesi (2014) problematiza que na “Era Google”³⁰ há modificações nas relações do ofício do historiador, modificações essas advindas do contexto expansivo das tecnologias digitais em que as formas de produzir narrativas do passado se alteraram e continuam se alterando. Assim sendo, é necessário pensar a produção do conhecimento histórico considerando a relação entre o homem e a informação, no ciberespaço e na cibercultura, para que seja possível viabilizar o acesso à historiografia e às narrativas históricas.

Desse cenário emergem algumas tentativas de pesquisadores, a exemplo de Lucchesi, que tentam explicar como os profissionais da História têm transitado da cultura alfabética para a cultura digital no seu fazer historiográfico. A humanidade encontra-se na transição da cultura alfabética para a cultura digital, de modo que a forma como se apresentam as informações está se modificando, conforme Lucchesi (2014, p. 47), ao explicar que

Na transição do analógico para o digital, como muito antes a passagem da tradição oral para uma tradição alfabética, criam-se novas formas de expressar e dispersar informações. Emergem desse caldo novas formas de escrever e ler. Debate-se o futuro do livro. Acompanha-se o surgimento de novas linguagens, tanto as de programação (HTML, por exemplo), mais invisíveis ao usuário comum de internet, quanto a largamente compartilhada linguagem informática, que não é nem verbal, nem oral, mas icônica (no Brasil ou no Japão, a imagem de cesta de lixo, de um envelope ou de uma lupa em um computador querem dizer a mesma coisa). Vemos o surgimento de novas possibilidades narrativas, menos lineares e mais hipertextuais, que intensificam potencial do virtual e podem abusar do audiovisual. Aparecem novos arranjos museográficos e se discute o que a modelagem e a impressão 3D podem fazer pelos museus.

Deste modo, as discussões de Lucchesi (2014) dialogam diretamente com as nossas pretensões em pensar sobre as TDICs e sua relação com o ensino de História, na medida em que, observando a relação dos historiadores com o método histórico, com a produção do conhecimento histórico, possamos incorporar ao ensino de História as tecnologias digitais para análise de fontes, interpretação e construção de uma escrita (narrativa histórica), objetivando, sobretudo, o acesso dos estudantes para desenvolver habilidades de compreender a natureza, a produção e divulgação do conhecimento histórico.

³⁰ Expressão utilizada pelo historiador Carlo Ginzburg na Conferência *História na Era Google*, realizada em 2011 no evento *Fronteiras do Pensamento*, ao tratar da relação entre Internet e História no século XXI (GINZBURG, 2011).

Acreditamos ser da responsabilidade dos profissionais da História a reflexão, acompanhada de proposições e atividades que possam ir avançando na usabilidade das TDICs no ensino de História, considerando percursos investigativos visando possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de pensamento histórico, a fim de que eles saibam se orientar no tempo e compreendam as influências nos hábitos, comportamentos, padrões de consumo, relacionamentos, modelos de trabalhos que alteram suas formas de viver em sociedade fazendo-os atuarem como cidadão críticos e éticos.

Além de Lucchesi (2014), ao discutir acerca dos profissionais da História no contexto de transição da cultura alfabetica para cultura digital no seu fazer historiográfico, o pesquisador Aguiar (2012, p. 59) já nos situava nesse debate, ratificando que:

A apropriação da “rede digital” pelos historiadores possibilita uma nova forma de comunicação, mudando em parte as regras da sociabilidade na comunidade dos historiadores. Torna-se importante ratificar que não se trata de substituir um dado paradigma por outro, neste caso, as comunidades nacionais de historiadores não deixarão de existir, mas a comunidade internacional estará mais próxima, tendo em vista que o debate e a comunicação serão mais fáceis.

Se a apropriação da rede digital pelos historiadores na visão de Aguiar (2012) possibilita uma nova forma de comunicação na rede de sociabilidade dos historiadores, ou melhor, na comunidade científica da História, consideremos que também na Educação Básica, no ensino de História, haverá alterações na forma de construir e divulgar o conhecimento histórico.

Por isso, dissociar a interpretação histórica na escola de seu sistema de referência, a teoria da História, se trata de uma questão séria a ser observada, já que é preciso considerar o espaço do ensino de História como propício para o desenvolvimento da consciência histórica. Nossa entendimento sobre consciência histórica se fundamenta em Rüsen (2010, p. 58), que a definiu como sendo o “modo pelo qual a relação dinâmica entre a experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana”. Ou seja, a consciência histórica é um trabalho intelectual, uma operação mental que realizamos para dar sentido ao presente e orientar o nosso agir no tempo, e o ensino de História deve ser um espaço que promova a construção pelos estudantes da competência de pensar historicamente. Por isso se faz necessário estabelecer relação entre a teoria da história e o ensino, como exercício imprescindível, já que, para Rüsen (2010, p. 49),

A teoria da história prolonga a função racionalizadora da pragmática textual que exerce na historiografia, uma vez que a faz valer também na formação histórica, na qual a historiografia (de qualquer que seja) é apreendida e o aprendizado da história é influenciado pelo ensino de História.

3.2 A OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA E O ENSINO DE HISTÓRIA

A crise de paradigmas clássicos das ciências implicou também à História, no século XX, crises de seus paradigmas, consequentemente, acarretando problemáticas relacionadas ao conhecimento histórico, ao campo histórico e às suas redefinições teóricas e empíricas (FERREIRA; FRANCO, 2013). Em meio a essas crises, as “tendências básicas da historiografia apontam para um aprofundamento que exige, no plano epistemológico, uma crescente abstração, um distanciamento do senso comum e uma revolução conceitual” (WEHLING, 1992).

Sobre a questão da produção do conhecimento histórico, Michel de Certeau (2015) arquitetou um conceito que tem sido utilizado desde sua primeira publicação no livro que contém suas reflexões epistemológicas acerca da escrita da história, editado na França, em 1975, com a revisão do termo operação histórica para operação historiográfica, publicado no Brasil pela Forense Universitária, em 1982 na coleção organizada por Jaques Le Goff e Pierre Nora.

Certeau (2015) convoca os historiadores a voltarem seus olhares para a atividade profissional que desenvolvem, interrogando-os sobre “o que fabrica o historiador quando ‘faz história’? Para quem trabalha? Que produz?” (CERTEAU, 2015, p. 45). Perguntas como essas permeiam debates e reflexões dos historiadores e estão postas em suas oficinas de trabalho, tais como em Carr (1996), Jenkins (2007), Borges (1993), entre outros que se esforçaram em esboçar respostas das mais variadas formas para problemas que circundam a ciência História no que diz respeito a questões epistemológicas, teóricas e metodológicas.

O conceito de operação historiográfica discutido por Certeau (2015) possibilita levantamento de questões acerca da epistemologia da História, pois, para ele, pensar a produção do conhecimento histórico como uma operação exige do historiador a consideração do lugar de produção desse conhecimento, dos procedimentos realizados na operação (os científicos) e do texto (escrita da história), elementos que se tornam uma representação do passado, pois para ele toda interpretação histórica depende de um sistema de referência.

Certeau (2015) entende que toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural, sendo em função desse lugar as escolhas do historiador quanto aos métodos, documentos e questões de suas pesquisas. Para esse autor, há alguns elementos que tornam possíveis certas pesquisas e outros que as proíbem, pois, o lugar de produção das problemáticas e das questões históricas exerce dupla função. Com outras palavras, Certeau evidencia que, para construir discursos acerca do passado, ou seja, narrativas

históricas, não há como separar o discurso de seu lugar social de constituição e, dessa forma, ressalta a atenção que deve ser dada ao lugar de produção do conhecimento, já que esse circunscreve a pesquisa como possível ou impossível, impondo a ela a conjuntura do lugar.

Sobre os procedimentos a serem utilizados na operação, Certeau (2015) descreve-os como sendo uma prática. Para ele, consiste em “fazer história”. O primeiro gesto nessa operação seria o de “separar, reunir, transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira” (CERTEAU, 2015, p. 69), procedimento ao qual ele chama de “operação técnica”. O autor considera que o material selecionado é criado por ações combinadas, que o recortam no universo do uso, que vão procurá-lo também fora das fronteiras do uso e que o destinam a um reemprego coerente.

De acordo com Penna (2014), o historiador Paul Ricoeur, no ano 2000, retomou o conceito de operação historiográfica para discutir a epistemologia da História na segunda parte do livro *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. A concepção de operação historiográfica de Ricoeur se estrutura na forma triádica: fase documental (a memória arquivada), explicação/compreensão e representação historiadora (RICOEUR, 2007), o que não lhe afasta da estrutura proposta por Certeau: a investigação epistemológica, a operação em que consiste o conhecimento histórico em ação e a fase escrita dessa operação.

O historiador brasileiro José D’Assunção Barros (2012), na perspectiva de Certeau (2015), entende que na operação historiográfica a escolha da documentação deve passar pelo crivo do historiador de forma criteriosa, pois a relação entre o *corpus* documental e o problema histórico investigado precisa oferecer evidências, informações e materiais possíveis de interpretação historiográfica. Para Barros (2012), o lugar de produção deve considerar a caracterização da época, a posição social do emissor do discurso, a sociedade e instituição em que esse discurso fora produzido, bem como o lugar teórico e a posição social do sujeito que o produziu.

Outro artefato a ser considerado no conjunto de elementos e procedimentos de análise é a separação entre os objetos de pesquisa (unidades de compreensão), a acumulação dos dados (informação ou material refinado) e a exploração (operação com o material). Segundo Certeau (2015, p. 77), este esquema é abstrato e, “com efeito, o estudo se estabelece hoje de imediato sobre unidades definidas por ele mesmo, na medida em que se torna e deve tornar-se *a priori* objetos, níveis e taxonomia de análise”.

Como efetivação da operação historiográfica, o discurso histórico assume o caráter escriturário que, para Ricoeur (2007), corresponde à representação historiadora, ou seja, a escrita como forma de representação do passado, articulando o lugar social da operação

científica com os modelos teóricos contemporâneos. A operação historiográfica acaba por controlar a escrita histórica – ou historiadora (CERTEAU, 2015), pois, ao mesmo tempo em que a pesquisa é interminável, o texto deve ter um fim, ou seja, a escrita já se constrói no dever de terminar.

Há que se ponderar, também, sobre um aspecto crucial para o entendimento da proposição epistemológica da história para Certeau, ao considerar a escrita particularizada sob dois aspectos. Segundo o autor, por um lado, “representa o papel de um *rito de sepultamento*, [...] por outro tem uma função *simbolizadora*; permite a uma sociedade situar-se, dando-lhes na linguagem, um passado, e abrindo um espaço próprio para o presente [...]” (CERTEAU, 2015, p. 109). Assim, Certeau idealizou que a narratividade histórica tem a função de enterrar os mortos e estabelecer lugar para os vivos, ao tempo em que oferece o contato com o pretérito pela narratividade aos contemporâneos, abre-lhes possibilidades com o presente, pondo em movimento para àquilo que está por fazer.

Diante da discussão epistemológica acerca da produção do conhecimento histórico pelos historiadores em suas oficinas, tomando como referência Certeau (2015) e Ricoeur (2007), emerge o questionamento: como produzir conhecimento histórico nas aulas de História, considerando-se a forma de produção do conhecimento histórico utilizada pelos profissionais, adequada aos objetivos de aprendizagem dos alunos da educação básica? Na visão de Penna (2014), não há considerações da parte de Certeau (2015) acerca desse questionamento, o que acaba engendrando um problema: a não consideração na epistemologia da História da função social e o ensino do conhecimento histórico.

A desconsideração de Certeau (2015) pelas duas questões já citadas, a função social e o ensino, gerou um problema epistemológico que limitou a operação historiográfica à escrita, nos levando a crer que a operação se encerra com a publicação do livro de História, para um público específico. Dessa forma, quem é o destinatário da escrita histórica? Qual é a função social desse conhecimento? (PENNA, 2014). Como ensinar História às crianças e jovens utilizando-se da produção metodizada do conhecimento histórico, considerando que uma das funções do seu ensino é permitir os estudantes terem acesso ao passado, ou seja, às experiências pretéritas, desenvolvendo consciência histórica? (RÜSEN, 2010). Como utilizar as TDICs na produção metodizada do conhecimento histórico na Educação Básica, considerando a geração de discentes nativos digitais?

Primeiramente, devemos considerar que a História é a ciência humana básica na formação dos estudantes, uma vez que “capacitar o homem a entender a sociedade do passado e aumentar o seu domínio sobre a sociedade do presente é a dupla função da história” (CARR,

1996, p. 90). Em nossa concepção, a construção do conhecimento é algo que deveria fascinar os sujeitos que se decidem aprender, já que consideramos que o ato de aprender exige abertura do aprendente. Pensar a produção do conhecimento histórico no ensino de História se faz necessário, pois os estudantes não estão conseguindo em sua maioria dar sentido ao estudo da História e isso pode ser percebido no desinteresse deles durante as aulas. Todavia, consideramos que temos responsabilidade sobre a construção de sentido para o passado, já que somos nós, os profissionais, quem devemos facilitar a interpretação histórica junto aos estudantes.

De fato, o desinteresse dos jovens estudantes quando não aprendem história com sentido para vida justifica o desinteresse deles pela História. Pesquisas como a de Alves (2011) estabeleceram conceitos estruturadores do pensamento histórico a partir de Rüsen, permitindo compreender em que medida o pensamento histórico de estudantes brasileiros e portugueses apresenta aspectos de uma consciência histórica pertinente para a reflexão acerca das demandas da cultura histórica contemporânea. Acreditamos ser preciso refletir e desenvolver propostas de ensino de História com “sentido para vida”, processo fundamental para a geração de reflexão e autorreflexão acerca das experiências humanas no tempo.

Entendemos que o desenvolvimento da consciência histórica é um processo complexo, e não é simplesmente um conjunto de atividades que formará e classificará um suposto nível de consciência histórica nos sujeitos; por isso, o entendimento do conceito de consciência histórica a partir de Rüsen (2010) apresenta-se como importante para fundamentar a perspectiva deste trabalho que se coloca como um caminho que visa colaborar na construção de conhecimento histórico por meio das tecnologias digitais, possibilitando que cada sujeito no seu ritmo e a seu modo se aproprie de saberes históricos e seja capaz de aplicá-los na sua leitura de mundo. Significar o ensino de História para os estudantes é necessário, porque, de acordo com Rüsen (2010, p.103), “a ciência da história é eficaz na prática como formação histórica. Sua eficácia diz respeito a um conjunto de competências para orientar historicamente a vida prática, que pode ser descritivo como “a competência narrativa da consciência histórica”.

Neste sentido, o ensino de História pode oferecer elementos fundamentais para que os estudantes desenvolvam o pensamento histórico, o que, segundo Cerri (2011), seria nunca aceitar as informações, ideias, dados sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos, o tempo, classe social, posicionamentos políticos, peculiaridades culturais e as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise.

Segundo Rüsen (2010, p. 81),

[...] a consciência histórica é necessária a fim de que o agir (e o sofrer) humano não permaneça cego quando o superávit intencional se realiza para além de suas condições e circunstância, por assim dizer quando avança na transformação do mundo pelo homem, e se dê na consciência de que esse avanço vai na direção correta.

Nessa perspectiva, um dos sérios problemas já mencionados por Ferreira e Franco (2013) a ser superado no ensino de História é a compreensão das questões e dos métodos utilizados pelos historiadores na produção do conhecimento histórico na escola. Para eles, a compreensão de como se produz o conhecimento histórico ajudaria na dinâmica da aprendizagem e aproximaria os conhecimentos acadêmicos e escolares que são na verdade complementares, o que possibilitaria aos estudantes uma maior compreensão da História. A este respeito, Oliveira (2010) destacou percursos para a produção do conhecimento em duas dimensões: o espaço acadêmico e o espaço escolar. No primeiro percurso, a autora considera que:

Produzir conhecimento histórico na pesquisa acadêmica é partir de uma problemática tendo o tempo como categoria principal. Faz-se uma investigação por meio de fontes, utilizando instrumentos teóricos e metodológicos e consubstancia-se o resultado desse caminho percorrido em um texto acadêmico. (OLIVEIRA, 2010, p. 10).

Percebemos no percurso apresentado por Oliveira (2010) uma estreita relação com a operação historiográfica defendida por Certeau (2015): a investigação como elemento fundamental, na academia e na escola. Já na segunda dimensão, a produção do conhecimento no espaço escolar, Oliveira (2010) destaca o mesmo percurso realizado na pesquisa acadêmica, porém, aponta para dois elementos distintos, a saber: a construção coletiva do conhecimento histórico, cujas particularidades, na visão dela, “[...] justificam sua necessidade como saber específico, que dialoga com um código disciplinar construído pela tradição escolar” (OLIVEIRA, 2010, p. 11), ou seja, considera que o ensino de História é lugar de construção e não de transmissão do conhecimento produzido na academia e considera que não há uma cisão entre esses saberes, pois eles dialogam.

Significar o ensino de História para jovens requer a demonstração para eles da função que esse conhecimento exerce em seu contexto cotidiano. Aulas expositivas que não possibilitam diálogos e questionamentos para uma prática investigativa podem desqualificar o ensino e relegá-lo ou simplificá-lo a conteúdos que serão utilizados para acesso a mais uma etapa de formação acadêmica como, por exemplo, no Brasil, o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). Por isso, se faz necessário explicitar aos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem que a construção do conhecimento histórico surge das questões do historiador, e essas questões são elaboradas do presente em relação ao passado. Na escola, esse

critério também deveria ser levado em consideração, pois as demandas sociais derivam da realidade em que se constrói o conhecimento, e por isso deveriam ser consideradas na elaboração dos currículos e de seus desdobramentos.

Nesta perspectiva, Prost (2015) afirma que é pela questão que se constrói o objeto histórico, pois não existem fatos, nem história, sem um questionamento e, por isso, as questões ocupam uma posição decisiva na construção da história. Sendo assim, entendemos por “questão” um questionamento histórico que, perante a comunidade de historiadores, seja legitimado e se inscreva naquilo que se convém chamar uma teoria. Vale salientar que em “cada momento da história, existem questões que deixam de ser formuladas e outras que estão na ordem do dia: as primeiras são contestadas e rebatidas, enquanto as segundas encontram-se no cerne das preocupações da profissão” (PROST, 2015, p. 76).

Partindo do pressuposto da formulação de questões, consideramos ser indispensável o entendimento sobre as bases de produção do conhecimento histórico (epistemologia) e sua relação entre ciência histórica e sua divulgação. É preciso considerar que os métodos e instrumentos de análise são fundamentais para evidenciar a razão dessa disciplina no universo das disciplinas escolares, e a teoria da história deve colaborar e justificar, já que é ela – a teoria – que fundamenta o ensino.

Dessa forma, por ensino significativo em História compreendemos que a problematização é fundamental, e que a preocupação no processo de construção do conhecimento não deverá ser com a quantidade de conteúdo³¹ a ser apresentado ou com as lacunas de conteúdos de História que ficariam por serem preenchidas, de acordo com a lista de temas que tradicionalmente fazem parte da escola, da tradição disciplinar, mas se concentraria na necessidade de dar respostas às demandas dos estudantes em seus variados contextos, possibilitando a eles o desenvolvimento de uma “competência narrativa” (RÜSEN, 2010).

Entendemos que não seja diferente a preocupação com a formulação das questões no ensino de História, uma vez que cada conteúdo histórico a ser discutido entre professores e estudantes deve ser problematizado, com questões desafiadoras, “de forma a que História seja um meio de orientar os jovens sobre os problemas da vida humana e não um conjunto de análises estereotipadas sobre um passado morto, sem sentido para os jovens” (BARCA, 2007, p. 64). Dessa forma, haverá uma desnaturalização daquilo que está posto como verdade absoluta, bem como questionamentos advindos dos contextos e realidades dos estudantes,

³¹ Essa mesma problematização sobre os conteúdos no ensino de História já foi realizada pela pesquisadora Margarida Maria Dias de Oliveira, no texto *A construção de referenciais para o ensino de História: limites e avanços* (2009).

explorando as ideias tácitas deles acerca do conteúdo substantivo e da natureza do saber histórico.

Não é rara a ideia de que para lecionar História basta a apropriação, nos cursos de formação, pelo futuro professor, dos conhecimentos históricos produzidos e sistematizados pela historiografia e pela pesquisa histórica, negligenciando a preocupação com estudos sobre a aprendizagem, ou seja, com a construção das noções e dos conceitos no pensamento da criança ou do jovem, problema já identificado e sinalizado por Oliveira e Freitas (2014), quando discutiram acerca da identidade do historiador, os lugares de atuação do formador e a relação entre esses lugares de atuação e os desenhos dos cursos superiores de História no Brasil.

Entender a necessidade de pensar historicamente é fundamental para o ensino de História, e, para isso, estabelecer relação entre a teoria da história e o ensino é um exercício importante para os profissionais da história, pois, de acordo com Rüsen (2010, p. 49),

A teoria da história prolonga a função racionalizadora da pragmática textual que exerce na historiografia, uma vez que a faz valer também na formação histórica, na qual a historiografia (de qualquer que seja) é apreendida e o aprendizado da história é influenciado pelo ensino de História.

Diante disso, Cerri (2011), baseado na teoria de Rüsen, destacou a importância da consciência histórica para orientação da vida prática, quando afirmou que “mobilizar a própria consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado a um fluxo sobre o qual não tenho controle: a transformação, através do presente, do que está por vir no qual já foi vivido, continuamente” (CERRI, 2011, p. 28).

Desta forma, o ensino de História que se utiliza da investigação e dos procedimentos de pesquisas poderá ser um caminho importante para que o estudante construa uma forma de pensar historicamente e não seja meramente um reproduutor daquilo que está supostamente pronto e acabado nos livros didáticos de História. O Ministério de Educação do Brasil, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, já colocava a necessidade de “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação” (BRASIL, 1998).

Práticas em que os estudantes se engajem na resolução de um problema e se envolvam com alguns aspectos epistemológicos da ciência, bem como práticas multifacetadas, que envolvem observações, elaboração de perguntas e busca de informações em livros ou em outras fontes para verificar o que já é conhecido sobre um determinado assunto, talvez poderão colaborar para que o estudante se torne sujeito no processo de construção do conhecimento e, a partir disso, construa narrativas que expressem sua forma de pensar historicamente.

De acordo com Saddi (2010), as questões de ensino e de aprendizagem da História precisam levar em consideração a didática da História. Para ele, a “didática da História, quando atua enquanto subdisciplina da Ciência Histórica, investiga empiricamente todas as formas de produção do passado humano, nas escolas e na vida pública, levando o acréscimo de racionalização da Ciência Histórica”. Nessa mesma perspectiva, Schmidt (2009, p. 210) afirma que “a forma pela qual o conhecimento deve ser aprendido pelo aluno deve ser com base a própria racionalidade histórica e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História”.

Por isso, o nosso propósito de criar um caminho investigativo para o ensino de História em uma plataforma digital levará em consideração a racionalidade histórica dos estudantes, e espera-se que o aprendizado histórico que virá a ser construído por meio desse caminho investigativo seja entendido pelos estudantes a partir da operação historiográfica³² realizada por eles no processo de produção do conhecimento histórico, sem deixar de considerar as outras formas de significar o passado que esses jovens constroem em outros espaços não acadêmicos.

No Brasil, as pesquisas referentes à didática da História estão avançando e ampliando esse conceito para além da metodologia de ensino ligada à escola, preocupando-se com a elaboração da História sem forma científica (CARDOSO, 2008) e com a investigação da circulação social do conhecimento histórico (CERRI, 2010). Dessa forma, a preocupação com a aprendizagem histórica se situa na ciência histórica, procurando superar a “pedagogização” do ensino de História (SCHMIDT, 2009).

De acordo com Saddi (2012), a ampliação do conceito de didática da História possibilita identificar empiricamente as diferentes formas como os homens se relacionam com o passado (Morfologia), bem como investigar o modo com as consciências históricas prevalecentes são propagadas pela tradição e modificadas pela experiência histórica (Gênese) e a importância das consciências históricas para a autocompreensão do presente (Função).

A proposição de um caminho investigativo para o ensino de História no ambiente virtual de aprendizagem que apresentaremos e cujo funcionamento explicaremos *a posteriori* se insere no campo de investigação da didática da História, uma vez que o ensino escolar da História, ou seja, a didática do ensino de História, se preocupa com a pragmática da didática³³, além da sua tarefa de refletir as condições e fundamentos do ensino de História e investigar o modo como se tem dado tal ensino com as ideias históricas de alunos e professores. Não obstante, esse não

³² Aplicamos ao ensino de História o mesmo conceito utilizado por M. Certeau (2015), por entendermos que os estudantes da Educação Básica realizam, de acordo com o grau de complexidade e conhecimento histórico, uma operação ao fazer um processo de construção do conhecimento histórico ao longo de seu período de escolarização.

³³ Entendida aqui como sendo “o modo de se ensinar História”, conforme Saddi (2012).

é o objetivo principal deste trabalho, embora, em certa medida, se inscreva em nossa discussão, pois não consideramos ser possível propor caminhos para o ensino de forma desvinculada da reflexão, mas acreditamos que um próximo trabalho possa ser realizado a partir da análise de narrativas da plataforma digital.

Temos clareza de que a didática da História³⁴ não se limita à escola, por isso também estamos atentos ao seu uso público, ou seja, uma didática da História pública, bem como com a didática da ciência histórica, na ciência de referência, a História. No que tange à didática da História pública³⁵, os estudos se dedicam aos elementos extracientíficos e extraescolares da consciência histórica, como os meios de comunicação de massa, os discursos políticos e as instituições culturais e religiosas; já na didática da ciência histórica, seria o espaço propício para a autorreflexão da ciência da História como objeto de análise, investigando quais seriam os interesses que permeiam as investigações científicas da história (SADDI, 2012).

Esta pesquisa se situa na didática da História como didática do ensino de História, e procura responder às necessidades advindas de jovens pelo uso das tecnologias digitais na produção de sentido ao passado e na construção de narrativas históricas. Por isso, o caminho investigativo procurará superar a pedagogização do ensino de História (SCHMIDT, 2009), uma vez que a preocupação não está na instrução dos jovens para o uso das tecnologias digitais, mas no letramento histórico-digital dos estudantes, de forma crítica, possibilitando a eles o desenvolvimento de habilidades digitais para manusearem fontes históricas e desenvolverem consciências históricas que auxiliem na orientação temporal, fazendo sentido na vida prática e na ampliação de suas perspectivas de futuro.

3.3 LETRAMENTO HISTÓRICO-DIGITAL: A CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES DIGITAIS E DA COMPETÊNCIA NARRATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA

As demandas de estudantes e professores na era digital têm exigido diferentes formas de aprender e ensinar. O profissional da História que atua nas escolas de Educação Básica, sobretudo no Ensino Fundamental e Médio, ao se deparar com as prescrições legais para o

³⁴ Didática da História é uma disciplina científica que investiga sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem da História. Dessa forma, a Didática teria três tarefas, a primeira delas sendo a *empírica*, que consiste na investigação de formas e conteúdos da História; a outra, a tarefa *reflexiva*, cujo objeto é a própria investigação histórica empírica, ou seja, questiona-se a própria ciência histórica e seu significado para a sociedade; e por último, a tarefa *normativa*, a qual investiga sistematicamente as formas de representação e exposição da História, sobretudo o Ensino de História (BERGMANN, 1990).

³⁵ Didática da História Pública é entendida na perspectiva de Saddi (2012) como sendo um ramo da Didática da História que se dedica ao estudo dos elementos extracientíficos e extraescolares da consciência histórica, como, por exemplo, os meios de comunicação em massa, os discursos políticos, as instituições culturais e religiosas.

ensino, com os currículo dos sistemas de ensino, com as demandas socias, com teorias da aprendizagem, com os métodos de ensino, deve, certamente, se perguntar sobre qual o tipo de conhecimento histórico precisa ser desenvolvido na Educação Básica, conforme problematiza Caimi (2006, p. 25):

Diante da imensidão de conteúdos a ensinar, querendo abarcar “toda a história”, é comum que nós, professores de História, abdiquemos de metodologias participativas, dialogadas, de trabalho em grupo, em favor de um melhor aproveitamento do tempo escolar. Entendemos, equivocadamente, que otimizar o tempo significa priorizar a leitura e a explicação do professor sobre o capítulo do livro didático, seguindo-se a realização de exercícios pelos alunos, individualmente, para que a classe se mantenha mais silenciosa e, assim, mais produtiva.

Considerando que a forma de apresentarmos as informações está se modificando, bem como o acesso a elas, nos interrogamos: quais habilidades tecnológicas precisamos incorporar ao domínio do conhecimento histórico? Como o ensino de História contribui para o desenvolvimento da consciência histórica em estudantes da Educação Básica, a partir da produção do conhecimento histórico e do desenvolvimento de habilidades digitais aplicadas à investigação histórica?

Para esboçarmos respostas, mesmo que provisórias, para as perguntas listadas anteriormente, precisamos esclarecer o que seriam o letramento histórico, letramento digital, bem como a concepção de habilidade e de competência a que nos vinculamos, para que, a partir dessas concepções, possamos construir o conceito de letramento histórico-digital e sua importância para o desenvolvimento da consciência histórica, ou seja, de sujeitos capazes de se posicionar e agir no mundo, na perspectiva de desenvolver a noção de historicidade, considerada por Lee (2011), central para a aprendizagem histórica. Por letramento digital, entendemos, a partir de Braga (2007), que este consiste no processo de desenvolver a proficiência da leitura e da escrita de códigos e sinais verbais e não verbais dispostos em telas de computador e outras tecnologias digitais de forma crítica.

O conceito de competência assume um papel de destaque na investigação em Educação em nível nacional e internacional. As discussões em torno desse conceito têm gerado diversos debates, acirrando uma reflexão sobre o seu significado pedagógico. No âmbito escolar, a competência enfatiza a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados. Manifesta-se na ação ajustada diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares (PERRENOUD, 1999). Assim, a concepção de Perrenoud (1999) sobre competência é questionada quando confrontada com as disciplinas, conforme ele mesmo sinaliza em sua obra *Construir as competências desde a escola*, sendo que os críticos consideram que o

desenvolvimento das competências se daria na formação profissionalizante e não na Educação Básica.

Para Schmidt (2015), o desenvolvimento de competências para o ensino e para a aprendizagem precisa levar em consideração os conhecimentos específicos das ciências de referência, pois, para ela, estar a serviço de competências, *a priori*, estabelecidas para atender a lógica de mercado, é correr o risco de desconsiderar a natureza e a especificidade de apropriação do conhecimento socialmente construído e de trabalho intelectual com referência à prática social.

Outro debate acirrado sobre as competências evidencia duas concepções que opõem dois grupos. O primeiro é formado por “aqueles que pensam que a escola deve limitar-se a transmitir conhecimento e desenvolver algumas capacidades intelectuais muito gerais (saber analisar, argumentar, etc.) fora de qualquer referência a situações e práticas sociais” (PERRENOUD, 1999, p. 41) e o segundo grupo composto por “aqueles que defendem a construção de competências de alto nível, tanto dentro das disciplinas quanto na sua intersecção, ou seja, trabalhando-se a transferência e a mobilização dos conhecimentos em situações complexas [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 41), levando-nos a crer que não há um consenso acerca dessa questão em debate.

No Brasil, o debate, para além do desenvolvimento de competências, se amplia com a atual discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³⁶, a qual prevê um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas, aqui entendidas como a aplicação prática de uma determinada competência para resolver uma situação complexa, resumidamente, seria “o saber fazer”. A BNCC determina as aprendizagens essenciais para a formação do aluno por meio de competências e habilidades (BRASIL, 2017).

Sobre as competências gerais previstas na BNCC, destacamos uma dentre as dez, por se tratar das tecnologias digitais e por ser o documento mais atual acerca de orientações para a educação brasileira:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir

³⁶ “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº. 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (BRASIL, 2017).

conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017).

A fim de compreender o desenvolvimento de competências no ensino de História, utilizaremos o conceito de literacia histórica desenvolvido pela pesquisadora portuguesa Isabel Barca no *Projecto HiCon – Consciência Histórica, Teoria e Práticas*³⁷, divulgado no texto *Literacia e consciência histórica* (BARCA, 2006), que descreveu a literacia como sendo um conjunto de competências para interpretação e compreensão do passado, já que, para ela, o desenvolvimento da literacia histórica incide diretamente no desenvolvimento da consciência histórica.

Convém ressaltar que a concepção de competência adotada na pesquisa de Barca (2006) se fundamenta na epistemologia da História, evitando situar os processos de cognição fora da ciência de referência, o que consequentemente levaria a uma “pedagogização” (SCHMIDT, 2009) nos modos de aprender História, já que defendemos que sejam os profissionais da História os que devem em primeiro lugar se preocuparem com os processos de ensino e aprendizagem histórica.

A noção de competências históricas se baseia na concepção de que a competência narrativa é a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011). Por isso, queremos desenvolver formas de compreensões históricas, no objetivo de que os estudantes tomem como base a racionalidade histórica para desenvolver processos cognitivos que coincidam com os mesmos processos cognitivos da epistemologia histórica.

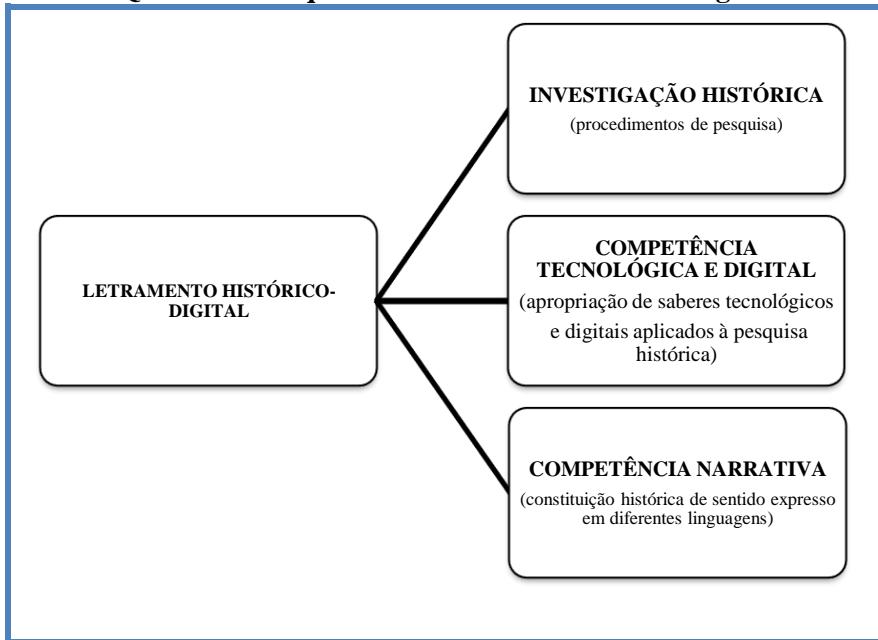
De acordo com Lee (2011), é o passado que dá “concreticidade” aos conceitos históricos, os quais carregam uma bagagem temporal, ou seja, historicidade. Neste sentido, o processo de letramento histórico-digital consiste na articulação entre o processo investigativo utilizando-se de tecnologias digitais de forma crítica para construir narrativas históricas, consequentemente reveladoras de uma aprendizagem histórica (consciência histórica) capaz de levar os sujeitos a se orientarem no tempo e espaço, além de conduzir esses sujeitos à

³⁷ “O projecto tem como objectivo aprofundar a pesquisa sobre a consciência histórica de alunos e professores de História em Portugal, numa perspectiva de diálogo intercultural com diversos países de expressão portuguesa. Constituindo-se como um desenvolvimento dos estudos realizados no âmbito do anterior Projecto Consciência Histórica – Teoria e Práticas, enquadra-se na investigação que se desenvolve em torno da consciência histórica dos jovens em vários países. [...] o Projecto pretende aprofundar a compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos à necessidade de orientação temporal, em interconexão com noções como (inter)identidades sociais, evidência, narrativa e significância em História, e com o papel do Património na Educação Histórica. É também um objectivo deste projecto contribuir para a consolidação de uma rede de investigação em educação histórica, um campo de estudo emergente em Portugal” (SANTOS, 2010).

significação das experiências pretéritas, construindo neles uma base, na qual poderão decidir sobre como agir no futuro, dando “Sentido à Vida” (ALVES, 2011).

Para demonstrar como o ensino de História pode colaborar no processo de letramento histórico-digital, propomos um processo, que poderá ser visualizado no esquema a seguir, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Esquema de letramento histórico-digital



Fonte: Elaboração própria, julho de 2018.

O estudante letrado histórico-digitalmente deve elaborar questões históricas, problematizar o cotidiano considerando o tempo e espaço, precisa ter aprendido a selecionar, analisar e interpretar fontes históricas e a se comunicar por meio da competência narrativa, utilizando-se das tecnologias digitais de forma crítica, relacionando-as ao contexto no qual foram produzidas, reconhecendo seus impactos nos processos de construção do conhecimento e nas relações sociais.

O letramento histórico aqui é concebido não como um conceito restrito apenas às competências de leitura e compreensão linguísticas em História, mas como um processo complexo de racionalização histórica³⁸, ou seja, o processo de letramento é entendido como a apropriação de habilidades que estimulam o estudante ao raciocínio histórico. Nesse processo, deve-se aproximar da história dos estudantes, desconstruindo a ideia de que os processos são

³⁸ Rüsen (2010), na obra *Razão Histórica: teoria da História: fundamentos da ciência histórica*, dedica parte do capítulo 3 a explicar as potencialidades racionais da ciência da História. Para ele, a racionalidade que um pensamento histórico reivindica, ao proceder cientificamente, implica, pois, um saber metateórico, reflexivo, no estilo da teoria da História.

dados. Por isso, faz-se necessário considerar o conhecimento prévio do estudante e, a partir dele, estimular o raciocínio histórico (RÜSEN, 2010) e a imaginação histórica (BARCA, 2006).

O processo de letramento histórico-digital se constitui de três etapas: investigação histórica (procedimentos de pesquisa), desenvolvimento da competência tecnológica-digital (apropriação de saberes tecnológicos e digitais aplicados à pesquisa histórica) e competência narrativa (constituição histórica de sentido expresso em diferentes linguagens).

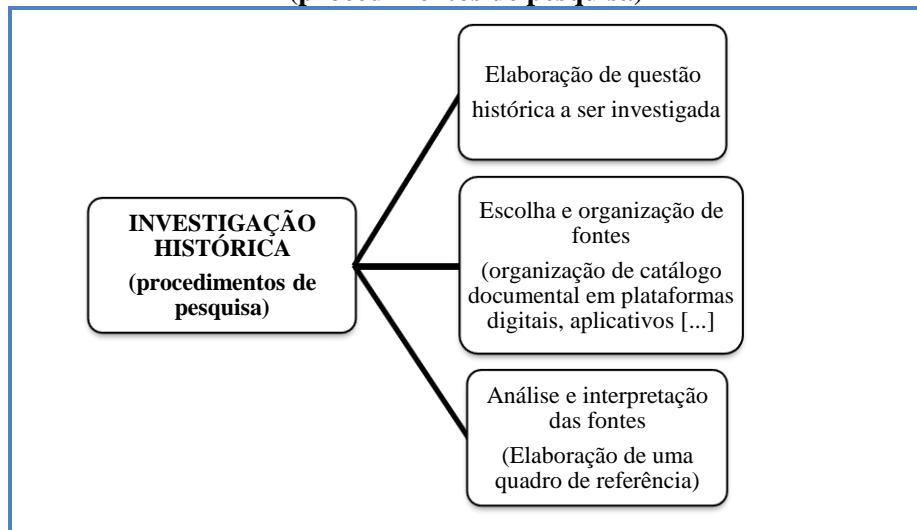
Neste trabalho, buscamos integrar os elementos epistemológicos da ciência histórica, a produção do conhecimento histórico no ambiente escolar e as tecnologias digitais. Por isso, não hierarquizamos o esquema de forma estável, por acreditar que seria contraditório, visto compreendermos que no processo de letramento histórico-digital pode haver uma simultaneidade entre a investigação histórica, o desenvolvimento das competências históricas e digitais e a competência narrativa.

É fundamental pontuar que a ausência de um desses processos implicará com certeza na defasagem da concepção do conceito desenvolvido nesta pesquisa, ou seja, é preciso que os três processos aconteçam para que o estudante desenvolva as habilidades e competências que esta metodologia visa desenvolver. Contudo, dentro dos três processos que compõem a operação de letramento histórico-digital, pode haver uma hierarquia nos modos de operar dentro de cada uma das etapas, e isso se dá pelos pré-requisitos da racionalização histórica e dos procedimentos de pesquisa histórica. Explicaremos sobre essa hierarquização à medida que formos apresentando cada etapa do processo.

Outro elemento considerado importante a respeito desse processo é o de que não é a quantidade de conteúdos indicados nas propostas curriculares adquiridos no processo de ensino-aprendizagem durante a Educação Básica que determinará se um estudante está ou não letrado histórico e digitalmente, mas a capacidade de ele operacionalizar um raciocínio histórico, utilizando-se de tecnologias digitais e interferindo no mundo da ação. Apoiados na concepção de que são as formas de compreensões históricas (SCHMIDT, 2009) que devem ser levadas em consideração na aprendizagem histórica, consideramos necessário que o estudante opere com os procedimentos e instrumentos de pesquisa, racionalizando sobre a operação que desenvolveu e, consequentemente, gerando consciência histórica.

A partir do conceito de letramento histórico-digital, na próxima seção deste trabalho apresentaremos um produto³⁹ que tem por finalidade materializar esse conceito, construído e defendido nesta pesquisa. Consideramos sua aplicação a uma realidade específica, entretanto, reconhecemos que em outras realidades nas quais aconteça o ensino de História, poderá servir para aprimorar o trabalho e para o avanço da área de Ensino de História. Em meio aos desafios enfrentados no ensino de História do Colégio Marista Pio X em João Pessoa, Paraíba, este caminho investigativo se coloca como possibilidade para sanar a dificuldade que os estudantes possuem em utilizar tecnologias digitais para produzir conhecimento histórico. A seguir, iremos especificar cada etapa do processo letramento histórico-digital, conforme o Quadro 2:

**Quadro 2 – Investigação histórica no ensino de História
(procedimentos de pesquisa)**



Fonte: Elaboração própria, julho de 2018.

Na etapa da investigação histórica é primordial que o estudante aprenda a lidar com os procedimentos de pesquisa. O primeiro passo consiste em formular uma questão histórica a ser pesquisada. Em conformidade com Prost (2015, p. 75), “não existem fatos, nem história, sem um questionamento; neste caso a construção da história, as questões ocupam uma posição decisiva”. Assim o estudante precisa compreender que os fatos históricos não são dados, não

³⁹ Conforme o Regimento Geral do ProfHistória (UFRJ, 2016), a dissertação tem o objetivo de “[...] traduzir o aprendizado ao longo do percurso de formação bem como gerar conhecimento que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros profissionais dessa área nos diferentes contextos onde são mobilizadas diferentes formas de representação do passado”. Além disso, é necessário que se elabore um produto final, que “pode assumir diferentes formatos como: texto dissertativo, documentário, exposição; material didático; projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar, a condição que incorpore as três dimensões”, a saber: “(i) a apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas; (ii) a criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área e (iii) as possibilidades de produção e atuação na área do ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula. Para tal ele constará de duas partes: uma parte crítico-analítica (dimensões i e ii) e uma parte propositiva (dimensão iii)”.

existem por natureza, e é por isso ser possível fazer (e faz-se) história de tudo: rituais, festas, imaginário, vida material, arte, vida política, guerras, emoções (medo), dentre outros.

Ainda sobre as questões históricas, Prost (2015, p. 75) defende que “pela questão é que se constrói o objeto histórico, ao proceder a um recorte original no universo limitado dos fatos e documentos possíveis”. Desta forma, a formulação de questões históricas na Educação Básica está intrinsecamente relacionada com a função e atuação dos profissionais da História no processo de letramento histórico-digital.

O professor de História, com suas noções sobre fontes documentais, auxiliará os estudantes no processo de formulação de questões históricas, pois essas precisam articular as demandas sociais com as propostas curriculares, bem como as noções da ciência de referência com a finalidade do ensino de História, exercendo assim sua função social e, sobretudo, fazendo sentido para os estudantes.

Mesmo sabendo que o principal objetivo do letramento histórico-digital é o desenvolvimento da consciência histórica, que só poderá acontecer acessando o passado racionalizado, é preciso evidenciar que os currículos⁴⁰ são importantes nesse processo, na medida em que servem de parâmetros e de orientação para o ensino de História, porém, não podem restringir a prática e as carências demandadas das diversas realidades em que ele acontece.

O segundo passo a ser dado, na primeira etapa do letramento histórico-digital, após formular a questão histórica a ser investigada, é escolher e organizar as fontes. Precisa-se levar o estudante ao entendimento de que as fontes históricas são imprescindíveis para construção do conhecimento histórico e que elas devem ser dos mais variados tipos e escolhidas de acordo com a questão formulada no primeiro passo desta etapa.

Segundo Samara e Tupy (2010, p. 68),

A abrangência das fontes disponíveis torna viável a prática da crítica histórica em sala de aula desde os níveis mais elementares de ensino. Eleger uma questão, selecionar registros que tratem do assunto, contextualizar, decodificar e construir uma ou mais versões desse tema são as tarefas básicas desse tipo de trabalho. E, para tanto, cabe ao professor de História, como um bom historiador, orientar seus alunos a lidar com a diversidade de dados, pois cada vez mais rara as análises históricas estão alicerçadas por um único tipo de documento.

Em conformidade com Samara e Tupy (2010), percebemos o quanto importante é para o estudante saber que as pesquisas históricas são sustentadas por um conjunto de registros, de um

⁴⁰ Para pensar a relação entre as diferentes concepções de aprendizagem histórica, ver pesquisa desenvolvida pela profa. Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, intitulada *Aprender a ler, aprender a escrever história*, financiado pelo Cnpq e pela Fundação Araucária – PR, cujos primeiros resultados foram divulgados no artigo *Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras* (SCHMIDT, 2009).

ou mais tipos, a depender da natureza da pesquisa e da questão formulada. Nesse passo, o estudante precisa construir noções de organização de arquivos a fim de organizar seu catálogo de documentos em uma plataforma digital, aplicativo ou programa específico criado com essa finalidade. Ao acessar arquivos físicos ou digitais⁴¹, os estudantes construirão noções que lhes auxiliarão para a construção de um catálogo documental em formato digital.

É importante realizar um trabalho com os estudantes sobre noções básicas de fonte e documento histórico, arquivos públicos de abrangência nacional, estadual e municipal, e, em seguida, arquivos privados, museus, bibliotecas, centro de memória ou de documentação. Por isso é importante o professor organizar uma visita *in loco* ou virtual aos arquivos para que, a partir dessa ação, eles sejam mobilizados a construírem um acervo documental individual ou coletivo, e possam escolher e organizar as fontes para prosseguir a investigação.

Por fim, após formular a questão de pesquisa, selecionar e organizar as fontes, procede-se com a análise e interpretação das fontes. Esse passo se configura com maior grau de complexidade devido ao contato direto com a fonte, no que diz respeito à forma material, ao conteúdo, aos objetivos ou aos propósitos de quem o elaborou e de quem o lê/ou interpreta. (SAMARA; TUPY, 2010). Com relação à análise de conteúdo de cada documento, os estudantes e o professor devem estabelecer aquilo de que se ocupa ou o conteúdo e sua relevância para o estudo em andamento.

Dependendo da questão de investigação, da temporalidade e da espacialidade, será preciso que documentos que ainda não tenham sido digitalizados sejam organizados e inseridos no catálogo digital que está sendo elaborado pelos estudantes. Hoje, há diversos aplicativos que podem ser instalados no *smartphone*⁴² com a finalidade de digitalizar documentos, pois no contexto da cultura digital, muitos desses documentos atualmente já “nascem” digitais.

⁴¹ No Brasil, já temos experiências significativas de arquivos digitais, como por exemplo, a BNDigital: “oficialmente lançada em 2006, a BNDigital integra coleções que desde 2001 vinham sendo digitalizadas no contexto de exposições e de projetos temáticos, em parceria com instituições nacionais e internacionais”. “A BNDigital está internamente constituída por três segmentos: Captura e armazenagem de acervos digitais, Tratamento técnico e publicação de acervos digitais e Programas e Projetos de digitalização e divulgação. Conta com uma equipe interdisciplinar composta por bibliotecários, historiadores, arquivistas e digitalizadores” (BIBLIOTECA NACIONAL, 2018). Além deste exemplo, temos no Brasil o Programa de Arquivos Pessoais (PAP), da Fundação Getúlio Vargas, cujo objetivo é reunir, organizar e divulgar o acervo de arquivos privados doados ao Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) desde 1973 até os dias atuais (FGV, 2017).

⁴² Consideramos oportuno diferenciar o *smartphone*, que possui sistema operacional, do celular comum, que não possui sistema operacional. “Um sistema operacional pode ser definido como um conjunto de programas especialmente feitos para a execução de várias tarefas, entre as quais servir de intermediário entre o utilizador e o computador. Um sistema operacional tem também como função gerir todos os periféricos de um computador” (CONCI, 2000).

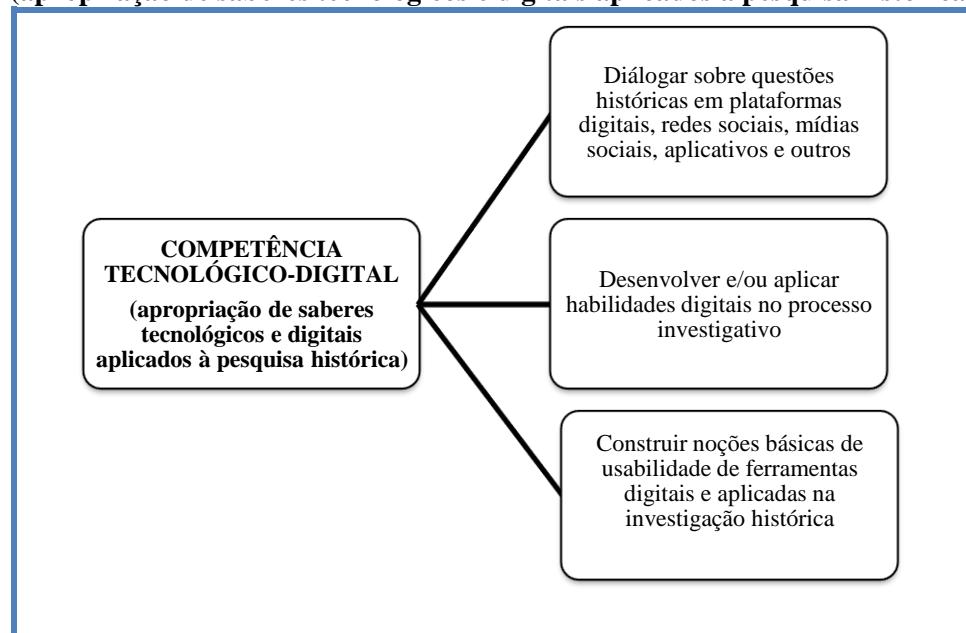
Vale ressaltar que, apesar de já termos apresentado a primeira etapa do processo de letramento histórico-digital, ela está intrinsecamente relacionada à segunda, que trata da competência tecnológico-digital no ensino de História (apropriação de saberes tecnológicos e digitais aplicados à pesquisa histórica no espaço escolar), pois, se observarmos os passos que a constituem, estes são pré-requisitos para realização da primeira etapa e, por isso, já havíamos no início da explicação sobre as etapas deixado claro que não há hierarquização e elas podem ocorrer simultaneamente.

Primeiramente, os nativos digitais que acessam essas tecnologias desenvolvem habilidades digitais fundamentais para acessar e produzir informações em plataformas digitais, redes sociais, mídias sociais, aplicativos e outros. Contudo, precisam ser estimulados a utilizar esses espaços a fim de produzir conhecimento histórico. Segundo Caimi (2014, p. 174), precisamos questionar o uso da tecnologia no ensino de História para evitar que

[...] tais suportes/estratégias são tratados aqui além do eventual modismo das novas tecnologias ou do caráter supostamente lúdico e atrativo com que se apresentam. Busca-se problematizar seu uso e a capacidade (ou não) de apoiar situações didáticas qualificadas e potentes para o desenvolvimento do pensamento crítico, da organização da informação, da argumentação, da tomada de decisões e da resolução de problemas

Neste sentido, a consideração de Caimi (2014) para os suportes de informação é corroborada nesta pesquisa, quando consideramos que a segunda etapa do letramento histórico-digital se dedica ao desenvolvimento da competência tecnológico-digital aplicada ao ensino de História, podendo ser observada no Quadro 3 a seguir:

**Quadro 3 – Competência tecnológico-digital no ensino de História
(apropriação de saberes tecnológicos e digitais aplicados à pesquisa histórica)**



Fonte: Elaboração própria, julho de 2018.

É possível observar no quadro acima a estruturação da segunda etapa do processo de letramento histórico-digital, cujo objetivo principal é a apropriação dos saberes tecnológicos e digitais aplicado à pesquisa histórica na Educação Básica. Essa etapa é constituída de três momentos, a saber: diálogo sobre questões históricas em plataformas digitais, redes sociais, mídias sociais, aplicativos e outros; desenvolvimento e/ou aplicação de habilidades digitais no processo investigativo; e construção de noções básicas de usabilidade de ferramentas digitais aplicadas na investigação histórica.

Precisamos considerar o entrelaçamento dessa etapa às demais. Pode-se pensar que ela não deveria se constituir como etapa, por perpassar transversalmente às outras. Contudo, foi proposital organizar e estabelecer objetivos bem definidos para ela, visto que poderíamos correr o risco da falta de clareza sobre o objetivo a ser alcançado e não conseguir desenvolvê-la.

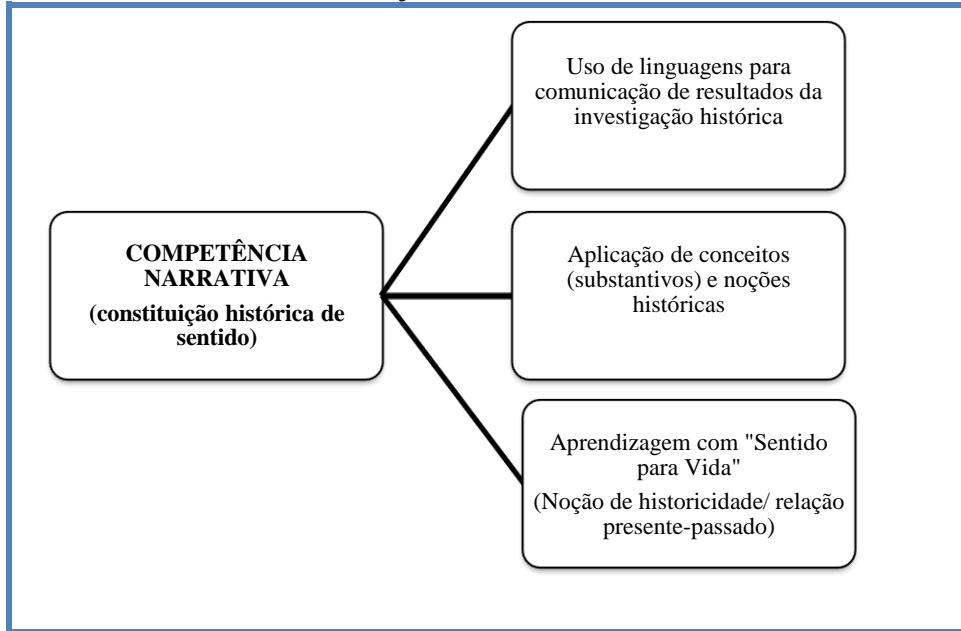
Nesta pesquisa, escolhemos o Sistema *Moodle*⁴³ para desenvolver o letramento histórico-digital com os estudantes do Colégio Marista Pio X, já que a escola dispõe desse sistema, além de possuir comunidades *on-line* já organizadas. Nesta etapa, o estudante, para desenvolver o letramento histórico-digital, precisa aprender a utilizar as tecnologias digitais aplicadas à História. Isso não se restringe aqui a saber usar as tecnologias numa perspectiva técnica, mas de entender possibilidades de serem utilizadas para o desenvolvimento do conhecimento histórico.

Sobre habilidades digitais a serem desenvolvidas na investigação histórica, precisamos considerar as especificidades da produção deste conhecimento, questão que já foi discutida na seção que antecede a esta. Porém, reafirmamos que a concepção de habilidade digital aqui defendida é a de que ela precisa estar diretamente relacionada à base de conhecimento histórico, ou seja, à ciência de referência e, por isso, cabe aos profissionais da área, com os conhecimentos epistemológicos, teórico e metodológicos elaborarem quais seriam essas habilidades diante das demandas.

Por fim, apresentaremos a terceira e última etapa do processo de letramento histórico-tecnológico, a competência narrativa, entendida como a etapa de produção de uma narrativa com sentido histórico. Essa etapa consiste de três elementos, a saber: a) uso de linguagens para comunicação de resultados da investigação histórica; b) aplicação de conceitos (substantivos) e noções históricas; c) aprendizagem com “Sentido para Vida” (noção de historicidade/ relação presente-passado), conforme pode ser observado no Quadro 4.

⁴³ No próximo capítulo iremos explicar o que é, como funciona, as potencialidades e recursividades deste sistema.

**Quadro 4 – Competência Narrativa
(constituição histórica de sentido)**



Fonte: Elaboração própria, julho de 2018.

Nessa última etapa do processo de letramento histórico-digital, o objetivo principal é o desenvolvimento da competência narrativa com a constituição histórica de sentido. Sobre o conceito de competência narrativa, tomamos como referência as discussões que Rüsen (2010) fez em sua obra *Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*, no apêndice à edição brasileira, intitulado *A constituição narrativa do sentido histórico*, em que ele considera que

A rationalidade do pensamento histórico pode ser descrita como um modo da constituição de sentido que consiste na forma da comunicação do raciocínio argumentativo. Para obter este resultado, a narrativa precisa ser concebida como uma operação mental de constituição de sentido e ponderada quanto à sua função constitutiva de pensamento histórico. (RÜSEN, 2010, p. 154).

A narrativa entendida por Rüsen (2010) como sendo uma operação mental de constituição de sentido precisa ser pensada a partir da sequência temporal dos acontecimentos. Há uma especificidade na narrativa histórica que é a de que os acontecimentos articulados narrativamente são considerados como tendo ocorrido realmente no passado, estabelecendo uma coesão interna como representação temporal vinculada à experiência, gerando orientação na vida prática contemporânea dos sujeitos narradores. Assim, podemos dizer que quando alguém narra o passado, ou seja, comprehende e interpreta as experiências temporais pretéritas, dá sentido a essa narrativa e a vincula a sua experiência temporal, de maneira que o passado se torna no presente uma base de orientação da vida prática.

O “narrativismo” defendido por Rüsen (2010, p. 160) apresenta o caráter de um “enunciado, de uma simbolização, de uma apresentação, de uma articulação ou manifestação de sentido”, pois, para ele, uma narrativa tem sentido histórico quando abrange um contexto narrável entre o passado, o presente e o futuro (tendencialmente), ou seja, o passado é interpretado de forma que o presente possa ser entendido, e o futuro, esperado, perspectivado e não determinado ou originado de um passado.

Com relação à comunicação de resultados da investigação histórica, o estudante deve narrar⁴⁴ acerca da questão investigada e, por meio de variadas linguagens, divulgar os resultados em diferentes suportes (vídeos, textos para blogs e jornais, memes, redes sociais, cartazes digitais, linhas do tempo digital, mapa conceitual e mental em programas específicos para essa finalidade, charges e quadrinhos, dentre outros tipos).

Um estudante letrado histórica e digitalmente aplicará os conceitos substantivos e as noções históricas de forma a evidenciar seu raciocínio em relação ao tema, que, por conseguinte revelará sua consciência histórica e o sentido histórico atribuído à questão investigada. Além disso, a narrativa apresentará a noção de historicidade construída e a relação passado – presente – futuro, logo, necessárias para que o estudante tenha condições de tomar decisões no presente considerando as mudanças temporais e a complexidade dessas mudanças.

Portanto, o letramento histórico-digital é um processo metodológico de construção do conhecimento histórico por meio da investigação histórica. Ao tempo em que o estudante utiliza as TDICs, ele produz conhecimento histórico com a finalidade de significar seu presente, dando sentido à vida, respondendo questões demandadas na contemporaneidade.

Aprender a lidar com as diversidades por meio do diálogo em diferentes plataformas digitais e do encontro com a alteridade, sendo capaz de pensar os modelos, tradições, ideologias, representações subjacentes à cultura histórica digital de forma questionadora é uma das funções do letramento histórico-digital, além de levar os estudantes a reconhecerem as diferentes perspectivas dos sujeitos no mundo. Sendo assim, espera-se que os estudantes percebam, entendam e construam narrativas históricas que são construções humanas e, quando permeadas de sentido histórico, contribuem como base de orientação temporal.

⁴⁴ Entendemos o processo de narrar na perspectiva de Jörn Rüsen (2015), que considera que narrar é viver, experimentar e interpretar os acontecimentos no tempo, contudo, para verificar a competência narrativa dos estudantes, espera-se que eles consigam materializá-la utilizando diversas linguagens.

4 O CAMINHO INVESTIGATIVO NA PLATAFORMA DIGITAL *MOODLE*

A terceira parte deste trabalho foi dedicada a apresentar a investigação histórica desenvolvida na plataforma *Moodle* a partir dos pressupostos do letramento histórico-digital. Além disso, buscaremos informar quais foram os procedimentos realizados ao longo do processo, seja pelo professor, seja pelo estudante. O conhecimento histórico produzido a partir desse método assume um lugar importante na formação cidadã dos estudantes, sobretudo por considerar que a história amplia a visão de mundo e desnaturaliza a realidade como algo dado e acabado.

O letramento histórico-digital busca oferecer dessa forma elementos fundamentais para a construção de habilidades necessárias ao cidadão da era digital. Nesse processo, o ensino de História, além de cumprir seu papel de levar os sujeitos a pensarem historicamente, desempenha uma função primordial que é a construção de habilidades digitais aplicadas à investigação histórica, tornando-se capaz de auxiliar os sujeitos a se orientarem e darem sentido ao tempo. Nessa perspectiva, buscamos apresentar o processo percorrido e que, após sua realização, poderá servir de referência na elaboração de outras experiências para o desenvolvimento do letramento histórico-digital.

A primeira seção procura relatar o contato dos estudantes pesquisadores com conceitos históricos importantes para a investigação histórica: fonte histórica, questão histórica, memória histórica e narrativa histórica. A construção dessas noções conceituais se deu na prática, por meio do estudo de tema sobre o período da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985), utilizando o espaço físico da sala de aula. Apresentaremos a metodologia utilizada na elaboração da questão histórica, as discussões realizadas entre os estudantes e o professor tanto no espaço físico quanto no virtual, além dos procedimentos de pesquisa utilizados nesta primeira parte da investigação histórica.

Na segunda seção foram expostos os procedimentos executados pelos estudantes no *Moodle* para inserir fontes produzidas ou encontradas por eles nas redes digitais: entrevistas, fotografias, documentos, imagens, músicas, dentre outros. Em seguida, apresentaremos como foi construído o catálogo de fontes e descreveremos como esse exercício auxiliou a elaboração das narrativas históricas dos estudantes na plataforma digital, buscando sempre analisar a participação deles em todo o processo.

A terceira seção tem como objetivo apresentar as narrativas produzidas pelos estudantes, resultado da investigação histórica realizadas por eles a partir da metodologia proposta do

letramento histórico-digital e, de certo modo, analisar o potencial desse método para o ensino de História.

4.1 O PRIMEIRO PASSO DO LETRAMENTO HISTÓRICO-DIGITAL: INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA

O Núcleo de Educação a Distância (NEAD) do Colégio Marista Pio X é um ciberespaço disponível para todos os alunos matriculados do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio. O *software* utilizado como suporte para o NEAD é o *Moodle* (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), uma vez que este tanto se adequa a cursos totalmente virtuais, como também serve de apoio aos cursos presenciais. O *Moodle* é gratuito e recebe colaboração de profissionais de tecnologia ao redor do mundo para atualizá-lo, o que facilita a evolução constante da ferramenta, mas isso só é possível por ser um sistema de código aberto (*open source*). Além de espaços educacionais, o *Moodle* também é utilizado em outras empresas, Organizações Não Governamentais (ONGs) e grupos independentes para interação colaborativa na *internet*, seja para formação de grupos de estudos ou, até mesmo, elaboração de projetos.

No Colégio Marista Pio X, o NEAD é acessado por meio do *site*⁴⁵ da escola, facilmente encontrado em um *banner* digital fixo, para facilitar o acesso dos usuários. O NEAD funciona a partir do *software Moodle*, que é facilmente adaptável às necessidades educacionais e, por conta disso, foi possível desenvolver o letramento histórico-digital no ensino de História por meio dessa plataforma.

Os estudantes, em sua maioria, conforme já apresentamos na justificativa desta pesquisa, utilizam seus *smartphones* para navegar na *internet*. Por essa razão, o *site* do Colégio Marista Pio X engloba uma versão *mobile*, a fim de que as atividades desenvolvidas nesse ciberespaço possam ser acessadas em dispositivos móveis, facilitando o acesso à página do NEAD com mais velocidade, já que páginas que são criadas para funcionar apenas em ambiente *desktop* aparecem com um *zoom* maior quando a tela do dispositivo é menor. Em outras palavras, caso não estivesse disponível a versão *mobile*, poderia haver dificuldade de visualização do conteúdo se o acesso fosse realizado por meio de um *smartphone*, e correríamos o risco de dificultar a realização das atividades pela metodologia do letramento histórico-digital aplicadas ao ensino de História que estamos propondo.

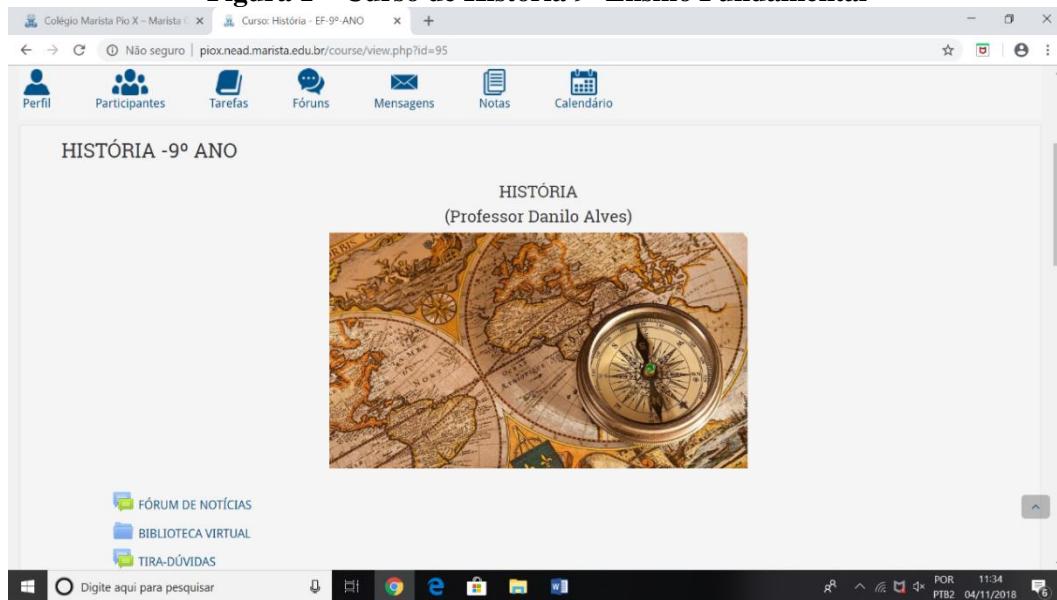
⁴⁵ Disponível em: <<https://marista.edu.br/piox/>>. Acesso em: 26 set. 2018.

Há um entendimento institucional de que o NEAD no Colégio Marista Pio X deve integrar práticas pedagógicas diversas, desde que considere como princípio a construção de aprendizagens individuais e coletivas, capazes de ajudar os estudantes a desenvolverem habilidades para resolução de problemas demandados de seu contexto social, político, econômico, cultural, exigindo uma atuação cidadã consciente e ética, apesar de observarmos que essa ferramenta tem sido mais utilizada como um repositório de materiais didáticos, ao invés de ser um espaço interativo de construção de conhecimento.

A administração do NEAD no Colégio Marista Pio X é realizada diretamente pelo Setor de Tecnologia de Informação da unidade educativa. Cabe aos professores do Colégio a organização dos cursos a serem oferecidos, desde que estejam devidamente cadastrados, possuindo senha e *login*, tarefa realizada pelo administrador do NEAD, neste caso, o técnico de informação educacional. Todavia, depois de atribuída a licença para o uso da plataforma pelo professor, coube-nos utilizar as ferramentas disponíveis para iniciar o processo, uma atividade que busca contribuir no letramento histórico-digital por meio do componente curricular História.

O curso de História no NEAD é organizado pelo professor que ministra as aulas do componente curricular História nas turmas presenciais, sendo a mesma organização das turmas, tanto no curso presencial quanto no virtual, o que nos permitiu um ensino híbrido, no qual as discussões, debates, estudos, pesquisas, ora eram iniciados na sala de aula presencial, estendendo-se ao NEAD, ora se realizavam pelo movimento contrário, sendo iniciados no NEAD e se prolongando na sala de aula presencial, conforme observamos na figura 1, que apresenta a abertura do curso de História no *Moodle*.

Figura 1 – Curso de História 9º Ensino Fundamental



Fonte: Extraído da atividade investigação histórica do NEAD – Núcleo de Educação a Distância do Colégio Marista Pio X, outubro de 2018.

Para aplicar a investigação histórica como proposta que visa ao letramento histórico-digital conforme apresentamos no quadro 1, escolhemos quatro turmas de 9º ano do Ensino Fundamental dos anos finais, do Colégio Pio X, cada uma delas compostas basicamente de 37 e 38 alunos, totalizando 149 estudantes, que voluntariamente poderiam participar da investigação.

É importante destacar que a convivência diária entre os estudantes e o professor de História nas aulas presenciais, que são três encontros semanais de cinquenta minutos em cada turma, foi fundamental para mobilizar o engajamento dos estudantes nas atividades desenvolvidas na plataforma como forma de verificar como a proposta de letramento histórico-digital idealizada aconteceria na prática.

Na primeira etapa da proposta desenvolvida utilizamos as dúvidas e desejos de aprendizagens dos estudantes acerca da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985) como ponto de partida para a investigação histórica. Durante uma aula, identificamos a representação histórica dos estudantes sobre a Ditadura Civil-Militar e, a partir disso, elaboramos uma proposta de atividade centrada na construção do conhecimento histórico que tomou como referência a operação historiográfica (CERTEAU, 2005).

Quadro 5 – Roteiro 1 – Investigação histórica

Aula 1 Duração: 50' Espaço: Sala de aula	<p>Objetivo: Desenvolver nos estudantes as noções básicas de fontes históricas no processo de investigação e produção do conhecimento histórico tomando como referência o conteúdo nuclear: Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985).</p> <p>Procedimentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> Iniciou-se uma conversa informal com os estudantes sobre as representações da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985) construídas por eles. No segundo momento da aula, trabalhou-se o conceito de fonte histórica a partir do conhecimento prévio dos estudantes e de uma caixa⁴⁶ com vários objetos. Desenvolveu-se uma atividade para que o estudante relacionasse o conceito de fonte histórica com possíveis exemplos de fontes que ele poderia elencar para estudar a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985). Estimulou-se o uso da imaginação histórica dos estudantes para pensarem a seguinte questão: Como seria viver no país no período da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985)? Após o momento de imaginação histórica, os estudantes foram instruídos a elaborarem uma entrevista gravada em algum aplicativo de <i>smartphone</i>.
Aula 2 e 3 Duração: 100' Espaço: Sala de aula	<p>Objetivo: Comparar diferentes pontos de vista sobre o mesmo fato histórico presentes em diferentes fontes.</p> <p>Procedimentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> O primeiro momento da aula foi destinado para apresentações das entrevistas realizadas pelos estudantes. Após a apresentação das entrevistas, exibiu-se um vídeo com depoimentos de militantes da Ditadura Civil-Militar no Brasil. <p>Vídeo:</p> <p>https://youtu.be/L-u7-mq_U48?list=RDL-u7-mq_U48</p> <ol style="list-style-type: none"> Em seguida, fez-se uma problematização com o seguinte questionamento: Podemos considerar o vídeo uma fonte histórica? Justifique. Oralmente, os estudantes verbalizaram suas respostas. Concluiu-se a aula indicando um quadro de referência para análise das fontes.

Fonte: Elaboração própria, setembro de 2018.

⁴⁶ A ideia de trabalhar com uma caixa cheia de objetos veio da experiência já realizada pelos graduandos em História da UFRN nas atividades desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), orientadas pelas professoras do Departamento de História – Margarida Oliveira e Juliana Souza. O trabalho consiste em colocar objetos de acordo com o tema a ser discutido na aula dentro da caixa e pedir que os alunos relacionem com os conceitos históricos que estão sendo construídos. Em nosso caso, utilizamos diferentes objetos para que eles pudessem pensá-los como fontes históricas.

Nos primeiros diálogos com os estudantes, identificamos neles uma concepção histórica sobre a ditadura civil-miliar pautada numa polarização entre os que se diziam a favor e os que eram contrários à ditadura civil-militar, e observamos que a fonte das informações as quais eles se referiam era o discurso das pessoas com quem conviviam, fosse no âmbito familiar ou escolar. Nesse primeiro diálogo, propusemos o exercício da imaginação histórica⁴⁷, a fim de que eles pudessem levantar questões acerca do período estudado, sempre pensando em fontes que lhes auxiliassem na elaboração de uma narrativa e que servissem de referência para construírem suas narrativas sobre o período estudado.

No primeiro momento do processo de letramento histórico-digital conseguimos elaborar com os estudantes um problema a ser investigado por eles ao longo das aulas presenciais e das atividades que se desenvolveriam no NEAD. Assim, estudantes auxiliados pelo professor elegeram o período de 1964-1985 como categoria temporal e o Brasil como categoria espacial para a investigação. É importante destacar que o diálogo com os estudantes na elaboração de questões a serem investigadas foi importantíssimo para que eles se considerassem investigadores e se responsabilizassem pela produção do conhecimento histórico.

O problema a ser investigado foi elaborado de forma coletiva na sala de aula, de modo que os estudantes pensassem uma questão a ser investigado sobre a Ditadura Civil-Militar que tomasse a memória histórica de um familiar que viveu no período de 1964 a 1985 como referência. Sendo assim, algumas perguntas surgiram: como era a escola do meu pai ou da minha mãe naquele período? Qual o posicionamento político do meu do meu avô ou da minha avó no período do Regime Militar? Quais as diversões dos adolescentes no período da ditadura?

Após este processo de imaginação histórica, os estudantes elaboraram uma questão a ser investigada e sistematizaram um roteiro de entrevista com várias perguntas que seriam feitas a um familiar quando fosse entrevistado. Nessa etapa, observamos a importância de estimular o raciocínio histórico (RÜSEN, 2010) e a imaginação histórica (BARCA, 2006) dos estudantes. Percebemos que, no exercício de elaboração das questões, os estudantes utilizaram-se de elementos narrativos construídos em sala de aula, a partir do acesso a depoimentos exibidos na aula introdutória sobre a Ditadura Civil-Militar, conforme podemos observar no quadro 5, apresentado anteriormente.

⁴⁷ O conceito de imaginação histórica que tomamos como referência é o de Isabel Barca (2006), o qual consiste no ato de o estudante elaborar ideias a partir da interpretação de fontes para um determinado processo histórico estudado. Porém, temos ciência de que o tema já foi discutido por diversos historiadores, como, por exemplo, o renomado historiador Collingwood (2002, p. 57, 58), o qual considera que a “História não significa saber que eventos se seguiram a quê. Significa transportar-se para o interior da cabeça das outras pessoas, observando, nessa situação através dos seus olhos, e pensar por si mesmo se a forma que a mesma foi abordada era o caminho certo”.

Percebemos, conforme Prost (2015), defensor da ideia, que não seria possível construir conhecimento histórico sem questionamentos, que os estudantes, ao elaborarem problemas a serem investigados, tiveram um maior empenho nas aulas, demonstrado por meio do interesse por aprender História, fazendo com que se sentissem motivados a estudar História com sentido para vida e, assim, ao tempo que produzem conhecimento histórico utilizando-se de um método de produção e análise de fontes, entendessem que é pela questão que se constrói o objeto histórico, já que não existem fatos, nem história, sem um questionamento e, por isso, as questões ocupam uma posição decisiva na construção de narrativas históricas.

A metodologia de trabalho mostrou-se satisfatória na segunda aula, momento em que, de cada turma, cinco alunos e alunas trouxeram as entrevistas dos familiares para serem apresentadas. Alguns estudantes trouxeram entrevistas manuscritas, diferentemente da orientação dada na aula 1, conforme mostra o quadro 5. Observamos que os estudantes que não trouxeram a entrevista conforme orientados deveu-se ao fato de não saberem utilizar os aplicativos do celular que permitiriam gravar voz. Na verdade, eles não foram capazes de pensar que os mesmos aplicativos utilizados por eles para comunicação com familiares e colegas, a exemplo do *WhatsApp*, poderiam ter sido utilizados.

Para os que trouxeram as entrevistas manuscritas, no momento da apresentação tiveram uma maior dificuldade de ter a atenção dos colegas, isso talvez pelo fato de eles não terem em mãos a entrevista que estava sendo apresentada. Já aqueles que trouxeram a entrevista em formato de áudio e utilizaram o aplicativo do *smartphone*, tiveram em suas apresentações uma maior adesão e participação dos colegas, e isto pode ser explicado a partir da concentração dos estudantes, o que gerou no final das apresentações várias problematizações e comparações entre fontes digitais e outros tipos de fontes, tais como as escritas.

Os estudantes que apresentaram as entrevistas em áudio conectaram seus *smartphones* a uma caixa de som, via *bluetooth*, para que todos tivessem acesso ao áudio e pudessem ouvir em volume adequado. É importante destacar que nesse processo de conectar o *smartphone* a uma caixa de som, 10% dos estudantes tiveram dificuldade em conectar-se, por não terem o hábito de conexão via *bluetooth*, já que entre eles a conexão mais frequente é por meio de *wifi*.

À medida que eram realizadas as apresentações das entrevistas, os estudantes eram orientados a inseri-las no NEAD, no módulo intitulado investigação histórica, especificamente no catálogo de fontes da turma, local destinado para essa finalidade. Os arquivos deveriam ser nomeados com o nome do entrevistador e entrevistado, além da data em que a entrevista foi realizada. Nesse processo, o aluno era levado a pensar a importância da organização das fontes,

para facilitar o acesso futuro que deveria ser realizado por cada um deles na próxima fase do trabalho.

Segundo Certeau (2015), os procedimentos utilizados na operação historiográfica se configuram como uma prática, e por isso cremos, a partir dele, que aprender História requer saber “fazer história”. O primeiro gesto realizado pelos estudantes nessa operação consistiu em produzir, separar, reunir, transformar em “documentos”, neste caso, as entrevistas produzidas e organizadas, que, trabalho que, na visão de Certeau, talvez pudéssemos chamar de “operação técnica”. Acerca dessa operação técnica, portanto, observamos que o material selecionado pelos estudantes foi criado por ações combinadas, capazes de recortá-lo no universo do uso, inclusive, estabelecendo relações entre o tempo do entrevistado e do entrevistador, a memória individual e a coletiva.

Na aula 2 e 3, conforme o quadro 5, a dinâmica proposta aos estudantes foi a de analisar as fontes à luz da questão histórica elaborada no início do trabalho. Nessa etapa, apresentaram-se de forma expositiva aos estudantes os passos necessários para o tratamento das fontes, já que, segundo Lucchesi (2014), este se apresenta como um dos mais preocupantes temas da Historiografia Digital para os historiadores italianos, o uso de documentos digitais na pesquisa histórica, em nosso caso, na investigação histórica no processo de letramento histórico-digital.

Sobre o uso dos documentos digitais, os estudantes puderam pensar como eles têm acessado e tratado documentos disponíveis na *internet*, por exemplo, notícias, memes, imagens, fotografias, anúncio de produtos, além de construírem um pensamento crítico sobre como ler uma informação em plataformas digitais, *sites*, redes digitais, buscando sempre pensar sobre o processo da elaboração da informação, da sua disposição e formato dentro do suporte na qual está vinculada, além de pensarem sobre a necessidade que os seres humanos têm de se informarem utilizando as diversas tecnologias digitais. Por exemplo, ao assistir o vídeo sobre os depoimentos de militantes da Ditadura Civil-Militar no Brasil, problematizamos questões técnicas e metodológicas, tais como ordem de fala e tema entre os depoentes, recursos tecnológicos e custos para gravação e divulgação, interesses pela disseminação do vídeo, canais que o veicularam, diferentes usos e apropriações do vídeo, inclusive na sala de aula como fonte histórica.

Nesta primeira etapa do processo de letramento histórico-digital, percebemos alguns limites no caminho percorrido pelos estudantes: a falta de conhecimento de utilizarem o aplicativo *WhatsApp* para além do habitual uso, entrevistas manuscritas ao invés de áudios, uma vez dada a orientação sobre o formato que deveria ter a entrevista, dificuldade dos estudantes em compreender a possibilidade de entrevistar alguém à distância usando tecnologias digitais.

Concluímos que os estudantes desenvolveram de alguma forma na primeira etapa do processo de letramento histórico-digital noções de procedimentos de pesquisa e apropriação de saberes tecnológicos e digitais. Contudo, destacamos que não é uma atividade específica que desenvolverá nos estudantes as habilidades e competências do mundo digital, pois, mesmo que eles sejam nativos digitais, é necessário que construam de forma processual os saberes histórico-digitais, e são as aulas de História o espaço privilegiado para o letramento histórico-digital que permita a construção de saberes necessários para ler e narrar o presente, conectado ao passado e perspectivado em qualquer que seja o espaço digital que esteja atuando como sujeito histórico.

4.2 O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DIGITAL: PROCEDIMENTOS EXECUTADOS PELOS ESTUDANTES NO *MOODLE*

Nesta seção buscamos descrever e analisar o desenvolvimento da competência digital dentro do processo de letramento histórico-digital, desenvolvido nesta pesquisa por meio de uma oficina, na qual estudantes construíram um catálogo de fontes digitais que, ao serem inseridas no *Moodle*, plataforma utilizada neste trabalho, serviram de base para a construção de narrativas.

Quadro 6 – Oficina: Letramento histórico-digital para estudantes do Ensino Fundamental – anos finais

<p>Aula-oficina Duração: 2 horas (presencial) e 2 semanas (NEAD). Espaço: <i>Sala de aula presencial e NEAD - Núcleo de Educação a Distância</i></p>	<p>Objetivo: Compreender e utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação para produzir conhecimento histórico de forma crítica e significativa em plataformas digitais.</p> <p>Procedimentos:</p> <p>1º momento: Apresentação da proposta Explicou-se aos estudantes o percurso a ser realizado na oficina, visando à produção de um livro digital sobre a Ditadura Civil-Militar. A ideia principal é aprender fazendo.</p> <p>2º momento: Roda de Conversa Organizaram-se os estudantes em grupos, em seguida solicitou-se a criação de um grupo no <i>WhatsApp</i>, para que, neste aplicativo, os membros pudessem trocar informações referentes ao tema em discussão. Alguns temas que o professor(a) poderia discutir com os estudantes de forma híbrida:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Do papiro ao <i>e-book</i> – o longo caminho que o livro percorreu até a era digital.
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • A relação entre o surgimento de tecnologias, o processo de produção do livro, culminando nas publicações digitais, exigindo adaptações aos novos formatos a ele atrelados. • O livro eletrônico proporcionando diversas possibilidades e recursos intrínsecos ao seu formato, podendo ser considerado um meio promissor de disseminação e circulação de informações intelectuais e culturais. • Em um mundo de <i>bits</i>, o livro não perdeu suas características originais. • A democratização e socialização da leitura. • A questão principal não é mais o livro e sim o conteúdo, a informação contida nele, independentemente de seu formato. <p>3º momento: Conhecendo a estrutura do livro digital no <i>Moodle</i>. Apresentou-se aos estudantes o processo de produção de uma escrita colaborativa no <i>Moodle</i> e, especificamente, a obra a ser produzida a respeito da Ditadura Civil-Militar.</p> <p>4º momento: Tirando dúvidas Nesta etapa o professor acessou a plataforma digital e apresentou aos estudantes o sumário do livro digital, tirando dúvidas quanto ao acesso, à produção, aos prazos e outras questões trazidas pelos estudantes.</p>
--	---

Fonte: Elaboração própria, setembro de 2018.

Conforme observamos no Quadro 6, a oficina teve como objetivo levar os estudantes a compreenderem e utilizarem as tecnologias digitais de informação e comunicação para produzir conhecimento histórico de forma crítica e significativa em plataformas digitais. Observamos na execução da oficina, realizada inicialmente na sala de aula de forma presencial, a curiosidade dos estudantes pelas atividades, mas também a resistência da parte de alguns em produzir de forma colaborativa, uma vez que essa prática não havia sido experimentada por nenhum deles.

À medida que a oficina foi se desenvolvendo, os estudantes refletiram sobre diversos temas que versavam desde a relação entre o surgimento de tecnologias digitais, o processo de produção de livros ao longo do tempo em nossa sociedade, culminando nas publicações digitais, exigindo assim dos estudantes uma mudança de mentalidade para compreender a natureza de uma obra que já nasce digital.

No segundo momento, na roda de conversa, identificamos que os estudantes adquiriram obras impressas e talvez seja a falta de hábitos em acessar livros digitais que acaba gerando neles um estranhamento. Identificamos também que eles não tinham ainda realizado reflexões acerca das mudanças nos hábitos de leituras que os livros digitais estão provocando nos leitores, que podem no mesmo período de tempo estar lendo várias obras e, consequentemente, essa

prática altera a forma com que lidamos com o acesso às informações e a forma ordenada e sequencial que fazemos com os livros impressos.

Na roda de leitura, percebemos que mais da metade dos estudantes envolvidos nesse processo de letramento não conseguiu mensurar a desigualdade de acesso a livros no Brasil e a urgência em democratizar e socializar o acesso às obras escritas. Por isso, destacamos a importância do pensamento crítico no desenvolvimento da competência digital que, em nosso entendimento, não se trata apenas de desenvolver habilidades digitais, do ponto de vista técnico, mas principalmente pensar sobre a complexidade de seu desenvolvimento. Nessa etapa, os estudantes conheceram o caminho a ser percorrido na elaboração de um livro digital colaborativo no *Moodle* e foram orientados acerca da produção de uma narrativa digital a ser produzida sobre a Ditadura Civil-Militar.

Figura 2 – Catálogo de fontes



Fonte: Extraído da atividade investigação histórica do NEAD – Núcleo de Educação a Distância do Colégio Marista Pio X, outubro de 2018.

O primeiro passo da investigação foi inserir as fontes em um catálogo de fontes produzidas e coletadas nas redes digitais pelos estudantes, conforme podemos observar na Figura 2. O procedimento exigiu habilidades específicas da parte dos estudantes, como, por exemplo, acessar uma plataforma digital com *login* e senha, neste caso, o NEAD do Colégio Marista Pio X, digitalizar, baixar, salvar arquivos e depois inseri-los no catálogo presente na plataforma digital.

O *Moodle* oferece diversos recursos, mas cabe ao administrador, neste caso, o professor de História, fazer o gerenciamento e criar a partir dos recursos já existentes o caminho metodológico que viabilize o desenvolvimento de atividades. A proposta de atividade aqui

apresentada como uma das opções do letramento histórico-digital exigiu a criação de um espaço onde os estudantes pudessem inserir as fontes produzidas por cada um deles e que estas ficassem disponíveis para todos os cursistas visualizarem e colaborarem.

4.3 A COMPETÊNCIA NARRATIVA NO PROCESSO DE LETRAMENTO HISTÓRICO-DIGITAL

Nesta etapa do letramento histórico-digital, solicitamos aos alunos e alunas que escrevessem uma narrativa sobre o fato histórico estudado a partir das fontes produzidas e selecionadas por eles nas etapas anteriores do trabalho e inseridas na plataforma *Moodle*. Dessa forma, eles podiam acessar a pasta catálogo de fontes, escolher dentre elas as que fossem úteis na produção da narrativa, analisá-las novamente, já que anteriormente fizeram esse processo de forma coletiva e presencial, sendo que agora teriam que realizá-lo individual e digitalmente, e, para isso, as habilidades desenvolvidas nas etapas anteriores do letramento histórico-digital precisariam ser mobilizadas para responder à questão histórica construída no início do processo de investigação.

Os estudantes tiveram que evidenciar de alguma forma em suas narrativas determinadas informações fundamentais: a datação das fontes, os lugares e os sujeitos que as produziram, uma breve descrição dos temas tratados nelas, além de justificarem o seu uso em detrimento de outras que estavam à sua disposição no catálogo de fontes.

Com a inserção de todos os arquivos de áudio, manuscritos digitalizados, fotografias e músicas, os estudantes tiveram que desenvolver a atividade proposta de produção de narrativas que fossem construídas com diferentes linguagens, que utilizassem, porém, o catálogo de fontes produzido na etapa anterior para que pudessem iniciar a narrativa digital.

**Quadro 7 – Construindo o sumário do livro digital
com estudantes do Ensino Fundamental – anos finais**

**SUMÁRIO DO LIVRO DIGITAL SOBRE DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL
(1964-1985)**

 **Capítulo 1: Aprendendo e investigando: fontes, metodologias e o uso das tecnologias digitais**

(Neste capítulo, os estudantes deveriam relatar como fizeram as entrevistas, além de descreverem como elaboraram as perguntas, as escolhas das questões, e quais critérios utilizaram para escolher os entrevistados, os dispositivos e os suportes para executar a entrevista).

Dicas para escrita:

1. Escrever seu nome (identifique-se como estudante-investigador);

2. Relatar sua experiência com o trabalho – elaboração das perguntas, a escolha do entrevistado, as condições para realizar a entrevista, as dificuldades encontradas para realizar o trabalho. Não se esqueça de comentar como foi a reação da pessoa ao ser convidada a uma entrevista. Descreva o local onde aconteceu a entrevista, as pessoas que estavam presentes, se houve alguma discussão com o entrevistado antes ou depois da entrevista.
3. Neste capítulo, precisam deixar claro ao leitor qual o caminho trilhado (metodologia) utilizado por você e seus colegas na elaboração desta pesquisa.

 **Capítulo 2: O dia da mentira foi de verdade (1º de abril de 1964).**

Este capítulo se destina a narrar a chegada dos militares ao poder. Você precisa deixar claras as diferentes concepções sobre este acontecimento e deverá sempre anexar a fonte, seja um *link* com texto, fotografia, música ou qualquer outro arquivo presente no catálogo de fontes produzido por você e seus colegas. Aqui neste capítulo, deverá deixar claro para o leitor que existem diferentes narrativas sobre este acontecimento entre 31 de março e 1º de abril de 1964. Sempre que escrever você deverá citar as fontes que utilizou para embasar sua escrita, sobretudo aquelas que estão no catálogo de fontes. Não se esqueça de que você é um investigador e, por isso, nesta condição de estudante-investigador, precisa fazer leitura das fontes e ser crítico em relação a elas.

 **Capítulo 3: Entre inteiros e partidos: a Arena e o MDB.**

Este capítulo destina-se a ser um espaço para discutir sobre os partidos políticos no período da Ditadura Civil-Militar. Aqui você precisa explicar o bipartidarismo presente no contexto da ditadura (ARENA e MDB). Algumas perguntas para nortear a escrita:

1. Como se dava a participação das pessoas na vida política do país, como eram as eleições, as campanhas políticas e destacar como eram eleitos os deputados e senadores do período estudado.
2. Havia eleições? Como elas aconteciam?
3. Quem poderia ser candidato?
4. Existia alguma lei específica para essas questões partidárias?
5. Que tipo de propaganda veiculava a proposta dos candidatos? Existia essa prática?

 **Capítulo 4: “Você que inventou esse Estado”: a legalização de ações repressivas e violentas pelo Estado brasileiro.**

Este capítulo objetiva explicar os atos institucionais como mecanismos legais de atuação dos governos do Estado brasileiro no período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Você poderá recortar parte dos textos dos Atos e comentá-los logo em seguida, comparando-os com a fala de algum dos entrevistados, conforme o catálogo de fontes. Neste capítulo, seria importante colocar o *link* com endereço eletrônico disponibilizando ao leitor acesso aos Atos Institucionais. É de significativa relevância anexar manchetes de jornais, fotografias que levem o leitor a ter contato com as fontes e também possa fazer suas interpretações sobre o tema estudado.

 **Capítulo 5: “Caminhando e cantando”: a censura na cultura e na arte**

Este capítulo objetiva conhecer mais sobre os artistas, eventos e movimentos artísticos que tiveram forte laço com o processo de resistência à ditadura e foram vítimas da censura. A censura esteve presente em todas as formas de expressão que pudessem de algum modo

contestar o poder vigente. Por isso, todas as formas de expressão cultural estavam sob a mira da censura: as artes plásticas, a música, o teatro e o cinema.

Capítulo 6: Mas, afinal, o que se estudava na escola, vovô(ó)?

Este capítulo deve narrar sobre o funcionamento das escolas públicas e privadas no Brasil no período da Ditadura Civil-Militar, destacando as experiências dos entrevistados. Os textos poderão explicar a criação das disciplinas de “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política Brasileira”. Todas as narrativas que versem sobre a escola, as aulas, os componentes curriculares, deverão ser escritas neste capítulo e a maior ênfase que deverá recair neste capítulo é sobre o movimento estudantil.

Capítulo 7: “Se essa rua, se essa rua fosse minha”: de quem era a rua?

Este capítulo deve constar de narrativas que se preocupem em apresentar como as pessoas entrevistadas descreveram a rua, a cidade, no período da ditadura. Deve deixar claras as diferentes visões que existem sobre este tema, além de analisar a percepção das pessoas entrevistadas sobre a rua e a cidade.

Sugestão para a escrita deste capítulo:

1. O que é rua? (Escrever um ou dois parágrafos sobre a “RUA” – e como ao longo da história do Brasil este espaço foi se alterando).
2. O que é a cidade? Para quem é a cidade? (escrever um ou dois parágrafos sobre o conceito de cidade e de rua).
3. As ruas brasileiras de 1964 a 1985 (relacionar os conceitos de cidade e rua ao contexto histórico da ditadura).
4. Para quem era a rua? O que se podia fazer ou não fazer na rua? (Descreva alguma das memórias de entrevistados e analise a concepção que eles tinham sobre a rua daquele período e relate com a concepção de rua de hoje).

Capítulo 8: Do litoral ao sertão: as memórias sertanejas sobre a Ditadura Civil-Militar na Paraíba

Aqui neste capítulo vocês devem evidenciar as memórias dos entrevistados do interior paraibano. Busquem construir textos que demonstrem visões diferentes sobre o período, levando o leitor a entender que as percepções diferentes nos diversos espaços e como elas variavam de acordo com o lugar social que os sujeitos ocupavam.

Elaboração própria do autor, 2018.

Para desenvolver a competência narrativa dos estudantes, escolhemos o módulo de atividade *wiki*, disponível no *Moodle*, pois este recurso permite que os estudantes-investigadores adicionem e editem uma coleção de páginas da web. Um *wiki* pode ser colaborativo, com todos que têm acesso a ele sendo capazes de editá-lo, ou individual, em que cada um tem seu próprio *wiki* e apenas aquele com acesso único pode editar.

Em nosso caso, escolhemos o *wiki*⁴⁸ colaborativo, uma vez que a quantidade de estudantes envolvidos no trabalho demandaria mais tempo ao professor para acompanhar individualmente várias *wikis*. Saliento que esta talvez seja uma limitação para a prática de ensino de História detectada em trabalhos realizados em plataformas digitais, ou seja, o tempo disponível para o componente curricular e a quantidade de temas a serem tratados de acordo com os currículos das redes de ensino conciliados com a disponibilidade do professor.

Na produção de narrativas utilizamos a *wiki* por reconhecer que essa ferramenta permitiria que um histórico de versões anteriores de cada página do *wiki* fosse mantido, listando as edições feitas por cada participante, elemento funcional para que o professor avalie o desenvolvimento da competência narrativa de cada estudante, que no letramento histórico-digital é entendida como a habilidade de usar diferentes linguagens para comunicar os resultados da investigação histórica; aplicar conceitos (substantivos) da História e noções históricas; e aprender com “Sentido para Vida” (Noção de historicidade/ relação presente-passado).

Apontamos como sendo um dos desafios para os professores de história no processo de letramento histórico-digital a organização de um planejamento que concilie as prescrições legais para a educação, as orientações institucionais para o componente, e as concepções de ensino de História que ultrapassem a ideia de reprodução de listas de conteúdo sem relação com as demandas sociais dos estudantes e da sociedade em que estão inseridos.

Os estudantes sinalizaram que o tempo gasto para participar de atividades em plataformas digitais é superior às atividades que estavam acostumados a realizar em seus cadernos. Por isso, consideramos que o professor precisa prever em seu planejamento um prazo viável, que considere o universo e a dinâmica de organização das atividades dos estudantes, para conseguir êxito no desenvolvimento das atividades propostas, uma vez que os estudantes brasileiros cursam ao mesmo tempo vários componentes curriculares obrigatórios e precisam cumprir com todos eles simultaneamente. Nesta experiência que aqui relatamos, a investigação histórica estava prevista no planejamento do componente curricular, conforme demonstra a figura 3.

⁴⁸Wiki é um termo recente, introduzido no meio informático em 1995 para designar uma coleção de documentos em hipertexto criada a partir de *software* colaborativo, em que vários participantes podem contribuir de um modo relativamente autônomo (RAMALHO; TSUNODA, 2007).

Figura 3 – Plano Trimestral de História – 9º ano

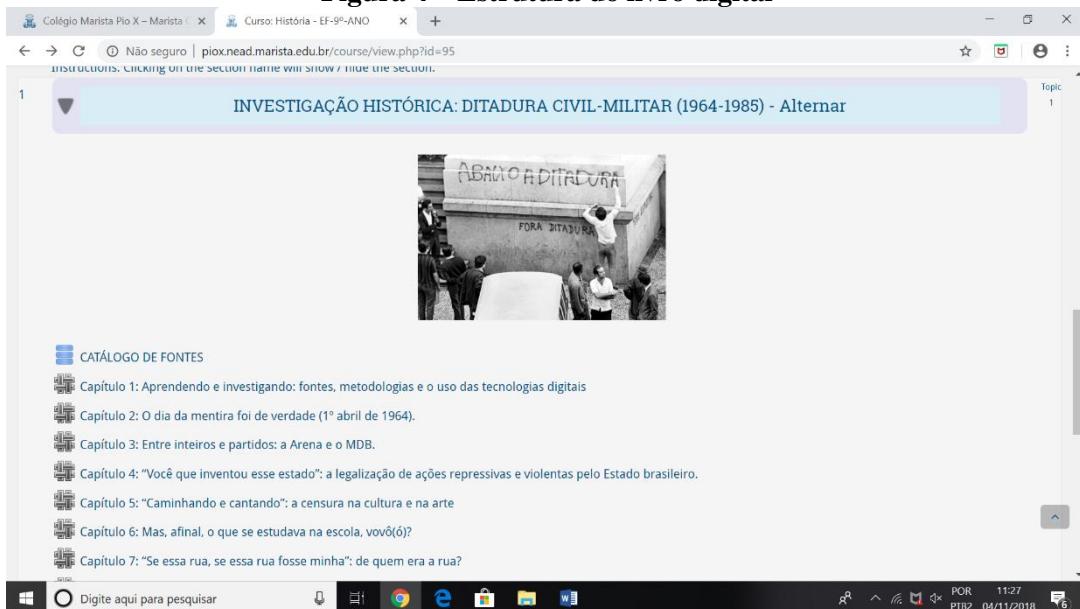
PLANO DE ENSINO (TRIMESTRAL) – 2018						
TRIMESTRE: 3º		INÍCIO: 04/09/2018		TÉRMINO: 14/12/2018		
ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	História				
EDUCADOR(A)	CARGA HORARIA SEMANAL	3	CARGA HORARIA TRIMESTRAL	40	CARGA HORARIA ANUAL	120
DATA (SEMANAL)	HABILIDADES	CONTEÚDOS		METODOLOGIA	RECURSOS DIDÁTICOS/ESPAÇO UTILIZADO	Nº DE AULAS
04/09/2018 a 06/09/2018	<p>H13 - Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuiram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.</p> <p>H14 - Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.</p> <p>Competências Tecnológicas - Matriz Curricular de História-Rede Marista</p> <p>Utilizar e produzir tecnologias diversas, incluindo artefatos, produções culturais, registros familiares e outros, afim de melhor compreender o passado em diálogo com o presente.</p>	<p>1. A renúncia de Jânio Quadros e a resistência dos militares à sua posse;</p> <p>2. A solução parlamentarista, o plebiscito e a volta ao presidencialismo.</p> <p>3. As tentativas de estabilização econômica, as reformas de base, a radicalização e o golpe.</p> <p>4. O golpe civil-militar de 1964: diferentes visões sobre este fato.</p> <p>5. Conceito de Democracia e Ditadura.</p> <p>6. Grupos políticos de 1964- 1985.</p> <p>7. Noções de fontes históricas utilizadas no processo de construção do conhecimento histórico deste período.</p>		<p>Leitura individual e coletiva de texto historiográfico;</p> <p>Oficina sobre investigação histórica.</p> <p>Discussões sobre os temas das aulas no NEAD.</p> <p>Orientação de pesquisas em plataformas digitais.</p> <p>Debates presenciais e discussões no NEAD.</p>	<p>Sala de aula presencial NEAD</p> <p>Livro didático</p> <p>Caderno</p> <p>Caneta</p> <p>Marcador de lousa</p> <p>Plataforma digital: Moodle</p> <p>Celular</p> <p>Computador</p> <p>Pendrive</p>	03

Fonte: Colégio Marista Pio X, setembro 2018.

Uma vantagem percebida com o uso da plataforma digital para o letramento histórico digital de estudantes é a de que mesmo que o professor na sala de aula presencial esteja discutindo um tema previsto em seu planejamento, ele pode continuar na plataforma digital a discussão de outros temas já tratados na sala de aula presencial, porém, essa escolha deve estar clara tanto para os estudantes quanto para o professor, sobretudo no que diz respeito aos conceitos substantivos da História, as categorias temporal e espacial, além das demandas próprias da realidade de cada turma.

Nessa perspectiva, consideramos de suma importância que o planejamento do professor de história preveja as habilidades históricas e digitais que pretende desenvolver no ensino de História, para não correr o risco de apenas listar conteúdo a serem pesquisados na internet. A finalidade de uma metodologia que visa ao desenvolvimento de habilidades histórico-digitais é levar estudantes a pensarem historicamente nas redes digitais, uma vez ser este espaço utilizado para estudar, trabalhar, entreter-se e estabelecer comunicação cotidianamente. No processo de investigação histórica com estudantes utilizando-se de tecnologias digitais, consideramos importante a organização das narrativas em uma plataforma digital. Dessa forma, elaboramos uma proposta de investigação histórica no *Moodle* em que as narrativas dos estudantes fossem organizadas em um livro *on-line*, dividido em oito capítulos, conforme apresenta a figura 4.

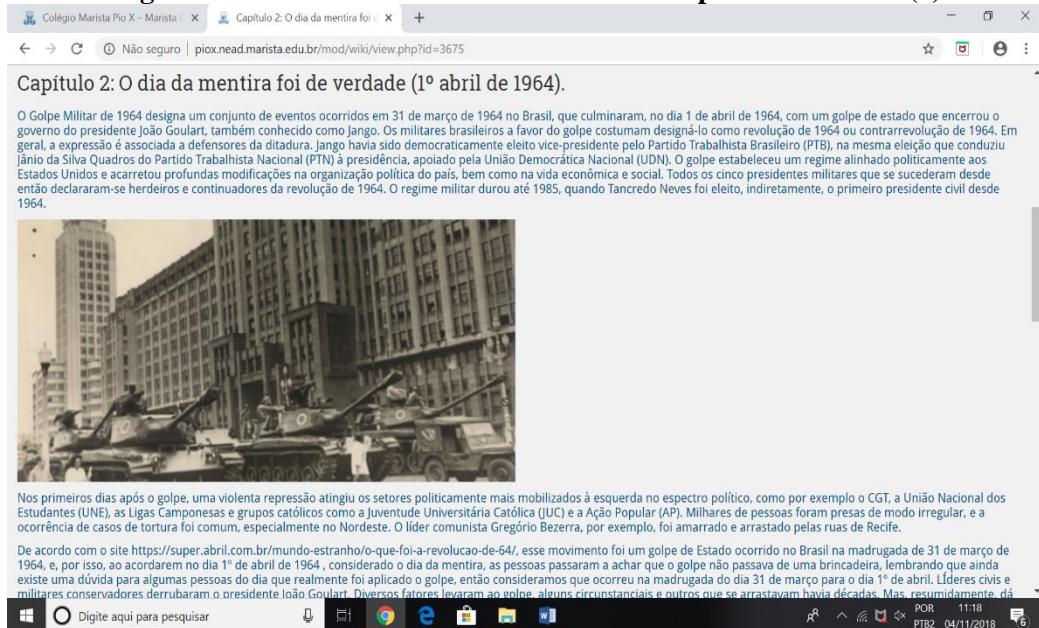
Figura 4 – Estrutura do livro digital



Fonte: Extraído da atividade investigação histórica do NEAD – Núcleo de Educação a Distância do Colégio Marista Pio X, novembro de 2018.

Nesta etapa, o principal elemento é a construção da competência narrativa em redes digitais. Na perspectiva de Rüsen (2010, p. 160), o “narrativismo” apresenta o caráter de um “enunciado, de uma simbolização, de uma apresentação, de uma articulação ou manifestação de sentido”. Por isso, entendemos que a narrativa deve ser construída a partir de diferentes suportes, tais como músicas, vídeos, links, textos, fotografias, ou seja, uma narrativa que abranja um contexto narrável (com diferentes linguagens) entre o passado, o presente e o futuro, conforme pode ser observado na figura 5, em que se apresenta um fragmento da narrativa colaborativa construída por um grupo de estudantes que participaram da investigação histórica.

Figura 5 – Narrativa colaborativa construídas pelos estudantes (1)



Capítulo 2: O dia da mentira foi de verdade (1º abril de 1964).

O Golpe Militar de 1964 designa um conjunto de eventos ocorridos em 31 de março de 1964 no Brasil, que culminaram, no dia 1 de abril de 1964, com um golpe de estado que encerrou o governo do presidente João Goulart, também conhecido como Jango. Os militares brasileiros a favor do golpe costumam designá-lo como revolução de 1964 ou contrarrevolução de 1964. Em geral, a expressão é associada a defensores da ditadura. Jango havia sido democraticamente eleito vice-presidente pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), na mesma eleição que conduziu Jânio da Silva Quadros do Partido Trabalhista Nacional (PTN) à presidência, apoiado pela União Democrática Nacional (UDN). O golpe estabeleceu um regime alinhado politicamente aos Estados Unidos e acarretou profundas modificações na organização política do país, bem como na vida econômica e social. Todos os cinco presidentes militares que se sucederam desde então declararam-se herdeiros e continuadores da revolução de 1964. O regime militar durou até 1985, quando Tancredo Neves foi eleito, indiretamente, o primeiro presidente civil desde 1964.

Nos primeiros dias após o golpe, uma violenta repressão atingiu os setores politicamente mais mobilizados à esquerda no espectro político, como por exemplo o CGT, a União Nacional dos Estudantes (UNE), as Ligas Camponesas e grupos católicos como a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Ação Popular (AP). Milhares de pessoas foram presas de modo irregular, e a ocorrência de casos de tortura foi comum, especialmente no Nordeste. O líder comunista Gregório Bezerra, por exemplo, foi amarrado e arrastado pelas ruas de Recife.

De acordo com o site <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-foi-a-revolucao-de-64/>, esse movimento foi um golpe de Estado ocorrido no Brasil na madrugada de 31 de março de 1964, e, por isso, ao acordar no dia 1º de abril de 1964, considerado o dia da mentira, as pessoas passaram a achar que o golpe não passava de uma brincadeira, lembrando que ainda existe uma dúvida para algumas pessoas do dia que realmente foi aplicado o golpe, então consideramos que ocorreu na madrugada do dia 31 de março para o dia 1º de abril. Líderes civis e militares conservadores derrubaram o presidente João Goulart. Diversos fatores levaram ao golpe, alguns circunstanciais e outros que se arrastavam havia décadas. Mas, resumidamente dá

Fonte: Extraído da atividade investigação histórica do NEAD – Núcleo de Educação a Distância do Colégio Marista Pio X, novembro de 2018.

Observamos no fragmento da narrativa dos estudantes apresentado na figura 6 o uso de uma fotografia em meio ao texto escrito, o que nos permite concluir que a produção de narrativas em plataformas digitais possibilita que outros suportes sejam utilizados pelos estudantes e, ao mesmo tempo, que eles desenvolvem habilidades para utilizar diferentes linguagens que abranjam um contexto narrável entre o passado, o presente e o futuro, algo que, de acordo com Rüsen (2010), é fundamental no processo de desenvolvimento da consciência histórica.

Com relação aos conceitos históricos aplicados na produção das narrativas, constatamos que os estudantes desenvolveram noções básicas de tempo e espaço, revelando também na narrativa os conceitos de mudança, permanência, além de movimento e contradição. A representação por meio da materialização desses conceitos foram feitas por meio de diversas linguagens, que buscaram produzir sentido ao passado, ou seja, os estudantes narraram acontecimentos investigados por eles mediante várias fontes, e foram capazes de relacionar o passado com o presente, analisando o contexto do Regime Militar, que era o tema em discussão para teste da metodologia do letramento histórico-digital.

Nas narrativas produzidas pelos estudantes no caminho investigativo no *Moodle*, buscamos verificar se eles desenvolveram uma aprendizagem com “Sentido para Vida” e se foram capazes de relacionarem presente/passado, ou seja, se as narrativas apresentaram historicidade. Podemos ver alguns trechos, no Quadro 8, das narrativas produzidas pelos estudantes de forma colaborativa.

Quadro 8 – Narrativas dos estudantes na Plataforma Digital

Trecho 1: “O golpe militar de 1964 pode ser caracterizado como o dia da mentira que foi de verdade porque os militares realmente tomaram o poder do país, e assim permaneceram por mais de 20 anos. No entanto, eles apenas chegaram a esse poder através das mentiras que os mesmos criaram, apoiados pelo cenário político social de Guerra Fria, quando o mundo inteiro dividia-se entre o capitalismo e o socialismo, por Jango ter ido, durante o período em que era presidente, eles conseguiram convencer a população de que faltava pouco para o presidente socializar os bens do Estado e transformar o Brasil em um país comunista. E foi com base nessas mentiras que os militares conseguiram tomar o poder.”

Trecho extraído do NEAD do Colégio Marista Pio X, do módulo Investigação Histórica. Capítulo 2: O dia da mentira foi de verdade (1º abril de 1964).

Trecho 2: “Podemos definir a Ditadura Militar como sendo o período da política brasileira em que os militares governaram o Brasil. Esta época vai de 1964 a 1985. Caracterizou-se pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o Regime Militar.”

Trecho extraído do NEAD do Colégio Marista Pio X, do módulo Investigação Histórica. Capítulo 2: O dia da mentira foi de verdade (1º abril de 1964).

Trecho 3: “Muitas pessoas que viveram nessa época estão vivas para contar sua história e a história de outros com que conviveram (como o exemplo de Lucy e Almino). Como já dito anteriormente, foi uma época em que ‘houve o fechamento do Congresso, cassações, censura, tortura, desaparecimento de pessoas, que nunca reapareceram’. Todas essas pessoas podem ser chamadas de sobreviventes, pois foi uma época de diversos problemas e muitas lutas também, principalmente a luta pela liberdade, pelo fim da censura, pelo desejo de andar com segurança e sem o julgamento sobre opiniões e/ou posições sociopolíticas. Alguns ainda têm dificuldade de falar sobre o ocorrido por conta de tudo que vivenciaram, mas há outras que são, de certa forma, exemplos de superação, como por exemplo a antiga presidente Dilma Rousseff.”

Trecho extraído do NEAD do Colégio Marista Pio X, do módulo Investigação Histórica. Capítulo 8: Memórias de brasileiros que transitaram pelo Brasil no período da Ditadura Civil-Militar.

Trecho 4:

“*Na escola a educação era bastante rígida e não podíamos desenvolver nosso senso crítico, sempre sendo obrigados a seguir um determinado padrão...*” afirma Rosa Maria, minha avó que viveu na época da Ditadura. Assim como hoje, durante o Regime Civil-Militar existiam as escolas públicas e particulares, porém, neste período a escola pública sofreu uma grande deterioração refletindo até nos dias atuais e isso foi decorrente do baixo investimento por parte do governo na área da educação, faltando consequentemente materiais básicos no uso escolar, o salário dos professores era baixo e a sua contratação não era feita de modo adequada, sendo até comum existirem professores com apenas o 1º grau completo para ensinar. Já em relação às escolas particulares, buscando uma educação de ‘melhor qualidade’ para seus filhos, membros da elite e das camadas médias da população buscavam essas escolas de ensino privado, as quais garantiam o treinamento dos alunos para o vestibular. Enquanto que antes de 1964 a escola pública era altamente disputada, precisando até da realização de ‘exames de admissão’ para poder ter a chance de ingressar nesta; a escola particular era um privilégio de poucos e era vista como uma simples passagem para a obtenção de diplomas fáceis.”

Trecho extraído do NEAD do Colégio Marista Pio X, do módulo Investigação Histórica. Capítulo 6: Mas, afinal, o que se estudava na escola, vovô(ó)?

Na narrativa dos estudantes, conforme observamos no quadro 8, percebemos que eles fizeram o uso de conceitos substantivos da História, tais como Guerra Fria, Ditadura Militar, Regime Civil-Militar, Golpe Militar de 1964, demonstrando um pensamento histórico e reflexivo coerente com o processo histórico estudado. Pode-se afirmar que os usos dos conceitos foram feitos adequadamente na narrativa.

Outro fator analisado foi a concepção de historicidade, presente nos fragmentos das narrativas do quadro 8, como, por exemplo, no trecho 3, quando um dos estudantes utilizou da expressão “Muitas pessoas que viveram nessa época estão vivas para contar sua história e a história de outros com que conviveram (como o exemplo de Lucy e Almino)”. Nesse fragmento, é possível perceber que o estudante expressou uma concepção de tempo não muito distante da sua, já que na escrita a noção temporal revela a sucessão e a relação passado-presente.

No processo de letramento histórico-digital a temporalidade deve ser tratada visando à compreensão da relação passado/presente em um progressivo domínio da produção de textos utilizando de tecnologias digitais, além de proporcionar a leitura e a interpretação de diferentes fontes. Nos trechos acima, os estudantes utilizaram de entrevistas para auxiliar na produção do conhecimento histórico, elemento importantíssimo para compreender o fato histórico em diferentes perspectivas e, desse modo, valorizar a história da vida privada e memórias de familiares.

No trecho 1, conforme quadro 8, o domínio do processo histórico pelos estudantes é perceptível à medida que a narrativa é desenvolvida, incluindo personagens históricos, datas, relatos de acontecimentos, ou seja, informações que apenas quem acessou alguma narrativa sobre o mesmo fato histórico em questão conseguiria apresentar.

O desenvolvimento de um ensino crítico e por investigação poderá possibilitar que o estudante saiba distinguir dados e informações de opiniões e de interpretações feitas sobre um documento histórico. Por isso, é fundamental nessa etapa que o professor acompanhe a produção para não correr o risco de que eles apenas transcrevam informações sem raciocinar historicamente e elaborarem um pensamento histórico próprio. Nessa etapa, consideramos que houve de forma expressiva o entendimento por parte dos estudantes do significado da pesquisa e da interpretação das fontes e documentos históricos ao desenvolver narrativas históricas.

Nas narrativas foi possível verificar que a maioria dos estudantes conseguiu compreender e seguir a metodologia de investigação proposta, embora na produção de narrativa alguns estudantes ainda tenham insistido em se apropriar de textos da internet, sem mencionar o autor, dando a entender ser a escrita de sua autoria. Mesmo assim, a atividade conseguiu proporcionar reflexão acerca da autoria textual, sobre a necessidade de citar sempre as fontes,

como por exemplo, observamos no trecho 4 do quadro 8 quando o estudante escreveu “*Na escola a educação era bastante rígida e não podíamos desenvolver nosso senso crítico, sempre sendo obrigado a seguir um determinado padrão...*” afirma Rosa Maria, minha avó que viveu na época da ditadura”. No trecho 4, observamos a relação presente e passado estabelecida pelo estudante-investigador, que escreveu: “Assim como hoje, durante o Regime Civil-Militar existiam as escolas públicas e particulares”. Podemos dizer que há uma noção de historicidade, quando o estudante compara o presente com o passado no trecho 4, do quadro 8.

Nessa etapa do processo de letramento histórico-digital, na qual intitulamos de Competência Narrativa (constituição histórica de sentido), verificamos que a proposta colaborou no desenvolvimento da produção de conhecimento histórico dos estudantes, pois foi possível identificar nas narrativas, conforme podemos observar no quadro 8, as noções e os conceitos assimilados pelos alunos e alunas pesquisadores.

Por fim, acreditamos que as práticas pedagógicas de letramento histórico-digital não se limitam a este caminho investigativo que desenvolvemos, contudo, no Colégio Marista Pio X ele se tornou viável. Por isso, consideramos que o uso das TDICs precisa ser constantemente pensado para que o ensino de História faça sentido na vida dos estudantes – nativos digitais –, mesmo sabendo que esse acesso não é ainda democrático a todos. É importante destacar que não são as tecnologias que vão mudar a educação e as práticas pedagógicas, mas sim, nós, que nos apropriando delas, é que faremos uso de forma crítica e planejada a fim de produzirmos conhecimento que colabore na interpretação da realidade humana de forma ética e plural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida buscou construir um caminho investigativo para o ensino de História visando ao desenvolvimento de competências históricas e digitais aplicadas à produção do conhecimento histórico no espaço escolar. O percurso trilhado nos permite afirmar o quanto é necessário que os profissionais da História, sobretudo os professores e professoras da Educação Básica, se empenhem na observação, no estudo e na proposição de atividades que alavanquem o saber histórico escolar e com eles a produção de conhecimento na área de Ensino de História.

No trabalho de caracterizar o ensino de História do Colégio Marista Pio X, tivemos a oportunidade de entender a concepção de ensino de História da Instituição Marista e as concepções dos professores que atuam na unidade educacional em João Pessoa, Paraíba, por meio de seus planos trimestrais que foram analisados, revelando práticas que ora convergem, ora divergem das diretrizes institucionais, sendo este um possível indicador dos motivos do descompasso do ensino de História ao longo do percurso formativo de estudantes até o Ensino Médio, como última etapa da Educação Básica nesta unidade educacional.

O resultado alcançado com esta pesquisa nos leva a perceber que o ensino de História acontece de modo pulverizado no Colégio Marista Pio X investigado. Se por um lado, identificamos diferentes práticas e experiências, que podem indicar autonomia docente, por outro constatamos que a segmentação pedagógica e o desconhecimento do objetivo do ensino de História e das demandas sociais em que este ensino deve se inserir no espaço educativo constituem ainda um entrave para o desenvolvimento de um aprendizado histórico significativo e com sentido ao longo da Educação Básica.

Nesse caminho, identificamos a necessidade de construir uma intencionalidade comum nas ações pedagógicas dos professores que trabalham com o componente curricular História desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, a fim de que o conhecimento histórico se desenvolva de forma plena no espaço escolar. O cultivo de uma cultura digital na produção de conhecimento histórico pode se configurar como um eixo articulador da unidade do componente, ao tempo em que é significativo para as gerações contemporâneas. Contudo, deve-se evitar qualquer tentativa de padronização de metodologias, haja vista a autonomia e a criatividade intelectual e pedagógica de cada professor.

O aporte teórico investigado e construído neste trabalho possibilitou também a reflexão sobre a História e Historiografia Digital, mostrando que as pesquisas contemporâneas da área revelam preocupações acerca de como produzir narrativas históricas sobre o passado, em

tempos de mudança de fontes físicas e digitalizadas para fontes de natureza digital. Ao mesmo tempo em que os avanços tecnológicos facilitam o trabalho de investigadores com habilidades digitais, podem também dificultar o ofício daqueles que não se apropriaram dos saberes digitais necessários ao trabalho da investigação histórica.

A preocupação elencada pelos historiadores da História e Historiografia Digital foi corroborada nesta pesquisa, pois a questão da natureza das fontes requer outros posicionamentos na esfera do ensino. Esse tema merece atenção, principalmente na observação das práticas de ensino de História na escola, lugar que consideramos privilegiado para iniciar a prática de letramento histórico-digital dos estudantes. A aquisição de habilidades digitais no ensino de História é imprescindível para lidar com fontes digitais, sobretudo em plataformas e ambientes digitais que atualmente compõem o ciberespaço. As habilidades construídas permitirão que os estudantes lidem criticamente com a disseminação de informações falsas, a exemplo das famosas *fake news*, velozmente divulgadas, o que demonstra a falta de reflexões, de criticidade, diante das fontes de informação.

Quando buscamos com os estudantes expandir as noções de documento e de fonte para o estudo da História, percebemos neles curiosidade e atenção para os registros inseridos na plataforma digital durante o processo de criação do catálogo de fontes no caminho investigativo. Os resultados alcançados pelos estudantes, dentre os quais o uso de fontes digitais na construção de narrativas históricas foi a prioridade, indicaram que há necessidade de um processo de letramento histórico-digital, uma vez que eles precisam aprender a usar as tecnologias na construção do conhecimento histórico para além dos usos convencionais e cotidianos.

No processo de construção de narrativas na plataforma digital, identificamos que alguns estudantes utilizaram as fontes que estavam no catálogo de forma satisfatória, demonstrando habilidades como análise de fontes digitais, interpretação, raciocínio histórico e criticidade. Contudo, identificamos também em algumas narrativas a dificuldade de interpretação e análise crítica de documentos, reveladas em narrativas que reproduziram as fontes como se carregassem uma verdade, uma suposta História, que não precisasse de interpretação do sujeito.

Os estudantes conseguiram demonstrar por meio de suas narrativas, o quanto a relação presente e passado amplia o interesse por aprender História. A partir da análise das narrativas da plataforma digital, fomos levados a acreditar que o desenvolvimento de conceitos e noções históricas devem ser desenvolvidos no Ensino Fundamental, para que o estudante no Ensino Médio tenha condições de aprofundar processos históricos e construir narrativas mais complexas. Nesse ponto, também percebemos a compreensão da narrativa histórica como resultado da narrativa da experiência pessoal, em detrimento do estudo de processos coletivos

mais amplos. Assim, o reconhecimento por parte dos estudantes de que eles não perdem seu lugar de sujeito histórico quando elaboram narrativas históricas, indica que o processo de produzir conhecimento pode desenvolver autonomia intelectual.

Sobre diferentes construções de narrativas, a maioria dos estudantes envolvidos na pesquisa reconheceu as características típicas de histórias de vida, narrativas ficcionais e construções específicas do conhecimento histórico. Nessa direção, o encaminhamento da pesquisa indicou que as atividades desenvolvidas em plataforma digital com estudantes demandam a participação dos professores, os quais, ao mediarem a construção desses saberes digitais aplicados à aprendizagem histórica, tornam-se também aprendizes e podem desenvolver habilidades que o letramento histórico-digital proporciona.

Com esta pesquisa, percebemos o quanto os investigadores desse campo precisam dialogar com a ciência de referência – a História – na construção de metodologias que estimulem a reflexão sobre habilidades e competências digitais. Nesse sentido, o letramento histórico-digital aparece como uma ferramenta metodológica para o ensino de História, pois ao tempo que estimula reflexões sobre questões inerentes ao ofício de ensinar e aprender História provoca os historiadores a pensarem a relação entre a produção metodizada do conhecimento histórico na pesquisa e no ensino, elemento fundamental na relação da História como Ciência e da História enquanto disciplina escolar.

Portanto, este trabalho demonstrou que potencializar o ensino de História a partir de práticas docentes de professores de História aliadas à teoria da História e articuladas à cultura digital pode ser um importante caminho a ser trilhado todas as vezes em que se pense o ensino, pois assim, evitamos cair no lugar-comum de falar sobre o ensino de História sem termos vivenciado, experimentado como ele se dá na prática, mas, também, evitamos cair na armadilha de que a prática por si só basta, o que consideramos um engano.

Esta pesquisa contribuiu para compreendermos que a aprendizagem histórica precisa fazer sentido para a vida dos estudantes. Além disso, a História ensinada carece de constante diálogo com as práticas sociais, culturais e políticas, considerando que é a partir do presente que se acessa o passado. Assim, um ensino de História que parte da realidade do estudante torna-se mais compreensível, possibilitando que ele tenha condições de se localizar no tempo e no espaço, como também se reconheça mais facilmente como sujeito histórico.

Embora os objetivos específicos deste estudo tenham sido atingidos de modo pleno e as análises empreendidas tenham possibilitado compreender a perspectiva do letramento histórico-digital no ensino de História, cabe ressaltar que os resultados alcançados são aproximados, tendo em vista as limitações referentes à amostragem definida, circunscrita ao Colégio Marista

Pio X, lugar onde atuo profissionalmente. Outro aspecto a ser considerado é a não inclusão de todas as séries do Ensino Fundamental, limitando os sujeitos pesquisados ao 9º ano, como também o fato de que as narrativas construídas no caminho investigativo do letramento histórico-digital pelos estudantes aconteceram de modo colaborativo, dificultando uma avaliação mais individualizada do processo.

Este trabalho não encerra as discussões, ao contrário, colabora com inferências sobre a temática em questão e aponta a necessidade de trilhar outros caminhos que avancem na produção de saberes no campo do Ensino de História. Essas produções deverão tomar como referência a ciência História, estabelecendo um diálogo profícuo com as tecnologias digitais. Considerando que há poucas pesquisas sobre o Ensino de História e as TDICs, permanece a necessidade de estudos que visem ampliar e aprofundar metodologias de letramento histórico-digital que alarguem as possibilidades de aprendizagem dos estudantes na Educação Básica, como também a formação dos professores, na perspectiva de apropriação crítica da cultura digital e no desenvolvimento de habilidades de usabilidade.

Por fim, o esforço de colaborar para o desenvolvimento de um ensino de História crítico, com sentido para vida, se deu em tempos turbulentos e de disputas acirradas para ocupar espaços na sociedade civil e comunidade acadêmica. O Brasil está vivendo desde junho de 2013 situações em que as disputas por narrativas históricas estão desafiando a própria permanência do ensino de História, por exemplo, no Ensino Médio e na produção acadêmica nas Universidades, com cortes de bolsas de pesquisas. Por isso, este trabalho se traduz como uma luta, uma resistência a todo o empenho demandado pelos reacionários políticos para silenciar os professores no Brasil.

Este trabalho é uma militância em defesa do Ensino de História.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Leandro Coelho de. **Cultura digital e fazer histórico:** estudo dos usos e apropriações das tecnologias digitais de informação e comunicação no ofício do historiador. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- _____. História e Computação: o papel das Associações Nacionais de História e Computação na discussão das novas tecnologias digitais no fazer historiográfico. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., jul. 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPUH, 2011.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender História com Sentido para a Vida:** consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. 2011. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL. **Estatuto.** Brasília: ANEC, 2012. Disponível em: <<http://anec.org.br/estatuto/>>. Acesso em: 07 abr. 2018.
- AZZI, Riolando. **A Igreja Católica na formação da sociedade brasileira.** Aparecida-SP: Santuário, 2008 (Coleção Cultura & Religião).
- BARCA, Isabel. Investigar em educação histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino. **Revista Portuguesa de História**, Coimbra, Tomo XXXIX. p. 53-66, 2007. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/28241/3/RPH39_artigo3.pdf?ln=pt-pt>. Acesso em: 23 abr. 2018.
- _____. Literacia e consciência histórica. **Educar**, Curitiba, n. esp., p. 93-112, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea06.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- BARROS, José D'Assunção. A fonte histórica e seu lugar de produção. **Cad. Pesq. Cdhis**, Uberlândia, v. 25, n. 2, jul.-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/15209/11834>>. Acesso em: 22 jul. 2018.
- BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 9, n. 19, set. 89/fev.90. Disponível em: <https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3877>. Acesso em: 18 mar. 2019.
- BIBLIOTECA NACIONAL. **Biblioteca Nacional Digital:** Histórico. Rio de Janeiro: BN, 2018. Disponível em: <https://profhistoria.ufrj.br/uploads/regulamentos_formularios/58dad185519ae_Regimento_Geral.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2018.
- BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRAGA, Denise Bértoli. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p.181-195.

BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Coordenação Ghisleine Trigo Silveira *et al.* Brasília: MEC; SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1998.

CAIMI, Flávia Eloisa. Geração Homo Zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES et. al. (Orgs.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. p. 165 -183.

_____. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói-RJ, v. 11, n. 21, p. 27-42, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a03.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

CARDOSO, Odimar. Para uma definição de didática da história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v28n55/a08v28n55.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

CARR, Edward Hallet. **Que é história?** Tradução Lúcia Maurício de Averga. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. v. 1. Trad. Roneide Venâncio e Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERRI, Luís Fernando. didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa-PR, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380/1875>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

_____. **Ensino de História e consciência histórica:** implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Tradução Maria de Lourdes Menezes. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

COLÉGIO MARISTA. **Missão Marista de Solidariedade/MMS**. João Pessoa: Marista Centro-Norte, 2016. Disponível em: <https://marista.edu.br/piox/?page_id=737>. Acesso em: 07 dez. 2018.

_____. **SIMA – Sistema Marista de Avaliação**. Brasília: UMBRASIL, 2016. Disponível em: <https://marista.edu.br/educacional/?page_id=425>. Acesso em: 22 jul. 2018.

COLLINGWOOD, Robin George. **An autobiography**. Oxford, U.K.: Oxford University Press, 2002.

CONCI, Aura. **Sistemas Operacionais**. Niterói-RJ: UFF, 2000. Disponível em: <<http://www2.ic.uff.br/~aconci/SistemasOperacionais.html>>. Acesso em: 23 de julho de 2018.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DRESCH, Aline *et al.* **Design scienceresearch**: método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia. Porto Alegre: Bookman, 2015.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História**: reflexão e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

FIGUEIREDO, Luciano. História e Informática: o uso do computador. In: CARDOSO, Ciro; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História**: Ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 419-441.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Sônia Maria. Aulas Régias. In: GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS. "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL" – HISTEDBR. **Navegando na história da Educação Brasileira**. Campinas: Unicamp, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_aulas_regias.htm>. Acesso em: 31 mar. 2018.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Programa de arquivos pessoais**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil: FGV, 2017. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/acervo/arquivospessoais/programa>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

GENNERA. Como Funciona a Lei da Filantropia na Educação? **Blog Gennera**, Florianópolis, 09 out. 2017. Disponível em: <<http://www.gennera.com.br/blog/como-funciona-a-lei-da-filantropia-educacao/>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GINZBURG, Carlo. **História na Era Google**. Porto Alegre: Fronteiras do Pensamento. Publicado em 10 mar. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wSSHNqAbd7E>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

GRINBERG, Keila; ALMEIDA Anita. Detetives do passado no mundo do futuro: divulgação científica, ensino de História e internet. **História Hoje**, São Paulo, v. 1, nº. 1, p. 315-326, 2012. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/8/12>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.22, n.2, p.13-46, jul./dez., 1997. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

JENKINS, Henry. **Cultura da conexão**: criando valor e significado por meio da mídia propagável. Tradução Patrícia Arnaud. São Paulo: Aleph, 2014.

_____. **A História repensada**. Tradução Mario Vilela. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LEE, Peter. Por que aprender História?. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 42, p. 19-42, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000500003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 ago. 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LUCCHESI, Anita. **Digital History e Storiografia Digitale**: estudo comparado sobre a Escrita da História no Tempo Presente (2001-2011). 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em História Comparada) – Programa de Pós-Graduação em História Comparada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

_____. Do texto ao hipertexto: notas sobre a escrita digital da história no século XXI. In: JORNADAS DE HISTÓRIA MODERNA Y CONTEMPORÁNEA: Encuentros entre la política, la economía, la cultura y la sociedad, 7., 29-30 nov. Buenos Aires, 2012. **Anais...** Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10993/31143>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Sobre o ProInfo**. Brasília: MEC; FNDE, 2017b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfo>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital PNLD 2018**. Brasília: MEC; FNDE, 2017a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfo>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

MONTOYA, Ancízar Narváez. Cultura alfabetica, educación y desarrollo. **Pedagogía y Saberes**. Colombia, n. 36, p. 81 92, Jan.-jul., 2012. Disponível em: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/issue/view/191>. Acesso em: dez. 2018.

NAGUMO, Estevon. **O uso de aparelho celular dos estudantes na escola**. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília-DF, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16856/1/2014_EstevonNagumo.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2018.

NASCIMENTO, João Kerginaldo Firmino do. **Informática aplicada à educação.** Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

NEVES, Guilherme Pereira das. O sonho de Comenius: o uso de micro-computadores na pesquisa de História Social". In: ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH-RJ, 4., 1990, Rio de Janeiro. **História Hoje:** balanços e perspectivas. Rio de Janeiro: ANPUH RJ, 1990. p. 208-214.

OLIVEIRA, Jose Cláudio A. de. "Ciberhistória". **Diálogos Possíveis**, Salvador, Ano 4, n. 2, p. 24-30, ago./dez. 2005.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. A construção de referenciais para o ensino de História: limites e avanços. **História Revista**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 193-202, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/8175/5870>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

_____. (Org.). **História (Ensino Fundamental).** 21. ed. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2010 (Coleção Explorando o Ensino).

_____. Ensino de História; (des)caminhos na construção de um objeto de pesquisa. In: SILVA, Cristina Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Ensino de história, memória e culturas.** v. 1. Curitiba: Editora CRV, 2013. p.229-244.

OLIVEIRA, Margarida Maria de Oliveira; FREITAS, Itamar. Formação do profissional de História na Contemporaneidade. **Mouseion**, Canoas-RS, n. 19, p. 109-125, 2014. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/1835/1239>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

PARADELLA, Rodrigo. Em 2016, 6,9 milhões de domicílios dependiam do sinal analógico de TV aberta. **Agência IBGE Notícias:** Editorial: Estatísticas Sociais, Rio de Janeiro, 22 fev. 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20102-em-2016-6-9-milhoes-de-domiciliros-dependiam-do-sinal-analogico-de-tv-aberta>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

PENNA, Fernando de Araújo. A relevância da didática para uma epistemologia da História. In: MONTEIRO, Ana Maria *et al.* **Pesquisa em Ensino de História:** entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014. p. 41-52.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015 (Coleção História e Historiografia).

RAMALHO, Leiridiane; TSUNODA, Denise Fukumi. A construção colaborativa do conhecimento a partir do uso de ferramentas *wiki*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 8., 28 a 31 out. 2007, Salvador. **Anais...** Salvador: ICI; UFBA, 2007. Disponível em: <<http://www.enancib.ppgci.ufba.br/artigos/GT3-240.pdf>>. Acesso em: 23 de julho de 2018.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Teorias Críticas e Pós-Críticas: pelo encontro em detrimento do radicalismo. **Revista de Educação Movimento**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 5 p. 286, 2016.

Disponível em:

<<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/308/325>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

RICOEUR, Paul. **A memória, a História, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Tradução Nélio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Razão Histórica**: teoria da história, fundamentos da ciência histórica. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 2010.

_____. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Tradução Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SADDI, Rafael. didática da História como sub-disciplina da ciência histórica. **História e Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010. Disponível em:

<www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/download/11603/10304>. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, jul.-dez., 2012. Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/viewFile/16989/9984>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia S. Silveira Truzzi. **História & Documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, Luís. **Consciência histórica**. Évora: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior; Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, 2010.

Disponível em: <<http://webs.ie.uminho.pt/conscienciahistorica/index.html>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

SAVIANI, Dermeval. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel (Orgs.). **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 1-29.

_____. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. esp., p. 147-167, jul., 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71509907>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. **História Revista**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan./jun. 2009. Disponível em:

<https://profhistoria.ufrj.br/uploads/regulamentos_formularios/58dad185519ae_Regimento_Geral.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SILVA, Aloímar José. **Eficácia Escolar e Gestão Aprendente**: um estudo das práticas em escolas católicas na Paraíba. Curitiba: CRV, 2017.

TORCIDA de colégio particular ofende alunos de escola federal. **Veja**, São Paulo, 10 nov. 2017. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/06/1890470-trote-de-escola-gaucha-cria-polemica-e-e-acusado-de-zombar-de-profissoes.shtml>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **Aplicativo e-Título da Justiça Eleitoral permite ao eleitor votar com documento digital**. Brasília: TSE; Assessoria de Comunicação, 2017. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2017/Dezembro/aplicativo-e-titulo-da-justica-eleitoral-permite-ao-eleitor-votar-com-documento-digital>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Conheça a UMBRASIL**. Brasília: UMBRASIL, 2018. Disponível em: <<http://www.umbrasil.org.br/institucional-2/conheca-a-umbrasil/>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

_____. **Matrizes Curriculares da Educação Básica do Brasil – Marista**. Brasília: UMBRASIL, 2017. Disponível em: <http://www.umbrasil.org.br/dt_portfolio/matrizes-curriculares-de-educacao-basica-do-brasil-marista/>. Acesso em: 31 mar. 2018.

_____. **Matrizes curriculares de Educação Básica**: área de ciências humanas e suas tecnologias. Curitiba: PUCPRess, 2016.

_____. **Projeto Educativo Marista**: nosso jeito de conceber a Educação Básica. Brasília: UMBRASIL, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Regimento Geral do ProfHistória**. Rio de Janeiro: UFRJ; Instituto de História, 2016. Disponível em: <https://profhistoria.ufrj.br/uploads/regulamentos_formularios/58dad185519ae_Regimento_Geral.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2018.

VECCHIOLO, Demétrius. Trote de escola gaúcha cria polêmica e é acusado de zombar de profissões. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 05 jun. 2017. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/06/1890470-trote-de-escola-gaucha-cria-polemica-e-e-acusado-de-zombar-de-profissoes.shtml>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

WEHLING, Arno. Fundamentos e Virtualidades da Epistemologia da História: algumas questões. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 147-169, 1992. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1943>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

WHITE, Hayden. **Meta-história**: a imaginação histórica do século XIX. São Paulo: Edusp, 1995.