



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ- UFPA  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA; MESTRADO  
PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

JOÃO BATISTA DA SILVA JÚNIOR

**O ENSINO DE HISTÓRIA E AS NOVAS TECNOLOGIAS:**  
questões de métodos e o ensino-aprendizagem de história em protagonismo  
discente

ANANINDEUA/PA

2020

JOÃO BATISTA DA SILVA JUNIOR

**O ENSINO DE HISTÓRIA E AS NOVAS TECNOLOGIAS:**

questões de métodos sobre o ensino-aprendizagem de história em protagonismo discente.

Dissertação de Mestrado apresentada ao mestrado profissional em ensino de história- Profhistória da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa “Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão”.

Orientador: Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes.

ANANINDEUA/PARÁ

2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo (a)  
autor (a)**

---

D111e da Silva Junior, João Batista  
O Ensino de História e as Novas Tecnologias: Questões  
de métodos e o ensino -aprendizagem de história em  
protagonismo discente / João Batista da Silva Junior. — 2020.  
93 f. : il. Colo

Orientador(a): Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes  
Dissertação (Mestrado) – Mestrado profissional em Ensino  
de História, Campus Universitário de Ananindeua,  
Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2020

1. Ensino de História . 2. Educação básica . 3.  
Profhistória . 4. Didática da história . I. Título.

CDD 379.209

---



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE  
JOÃO BATISTA DA SILVA JÚNIOR

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes e constituída pelos examinadores Prof. Dr. Leandro Antônio de Almeida, Profa. Dra. Edilza Joana de Oliveira Fontes e Profa. Dra. Eliane Cristina Soares Charlet, reuniu-se no dia 31 de março de 2020, às 09:00 horas, na sala 06 do Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Pará - Campus Ananindeua, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando **JOÃO BATISTA DA SILVA JÚNIOR** intitulada "O ENSINO DE HISTÓRIA E AS NOVAS TECNOLOGIAS: questões de métodos sobre o ensino e aprendizagem de História em protagonismo discente." Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi APROVADA, com conceito EXCELENTE pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso. Informamos ainda que a defesa ocorreu através de videoconferência.

Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes  
Orientador

Prof. Dr. Leandro Antônio de Almeida  
Membro da Banca / PPGMPH/UFRB

Profa. Dra. Edilza Joana de Oliveira Fontes  
Membro da Banca / PPGEH/UFPA

Profa. Dra. Eliane Cristina Soares Charlet  
Membro da Banca / PPGEH/UFPA

Dedico este trabalho aos alunos do terceiro ano, de 2019, da E.E.E.F e M do Outeiro, que foram parte essencial dele, sem os quais nada seria possível.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus que está presente em tudo. À minha família, que é a base que me sustenta nas horas mais precisas. Também aos colegas de curso que foram importantes na construção de conhecimento em nossas discussões.

Aos professores do Profhistória, sempre solícitos, por dividir conosco os conhecimentos e experiências que nos inspiram e entusiasмам.

Ao meu orientador Professor Francivaldo Alves Nunes, pela excelente orientação. Sempre escutamos pelos corredores da UFPA que os orientadores são carrascos, cobram muito, e deixam seus orientandos à beira de um ataque de nervos, mas o professor Francivaldo é daqueles que sabe dosar cobrança com motivação, críticas com resoluções, sempre com a ternura comovente. Obrigado, professor.

Agradeço à minha sobrinha Sophia Vigário pelas correções de língua e ABNT, que sempre são um problema para quem escreve.

Agradeço aos meus alunos que embarcaram comigo nessa empreitada justamente no ano mais importante das suas vidas, aquele no qual prestariam o ENEM. Acreditaram no projeto e que poderia ser um trabalho diferencial no processo do seu aprendizado, sem eles não poderia ter feito essa dissertação.

Obrigado a todos e todas.

“A consciência histórica produz uma estrutura unificada de pensamento num modo de consciência que é adequado ao relacionamento dos sujeitos com a história. O termo técnico para essa estrutura, segundo Rüsen, é “narrativa”. Não toda e qualquer narrativa, mas especificamente a que orienta ou quer orientar elementos e momentos da vida prática”.

(Luis Fernando Cerri, 2011)

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado analisa a possibilidade do uso dos aplicativos educacionais como recurso didático em sala de aula no Ensino Médio. O objetivo é conceber criticamente os conteúdos, as metodologias e a eficácia de aplicativos que exploram as redes de computadores, disponibilizando conteúdo da disciplina História, identificando em que medida esses conteúdos e metodologias são propositivos de uma proposta inovadora na construção de saberes históricos. Para a efetivação da proposta foram construídas análises quanto ao papel das narrativas históricas no Ensino de História e da formação dos professores de História em tecnologias educacionais. Observamos ainda, através das narrativas dos alunos, em que medida esses conhecimentos que se dão fora do espaço da sala de aula fazem ou não parte da consciência histórica desses discentes. Discutimos como esses recursos didáticos podem ser propositivos na construção de uma didática da história, por intermédio de entrevistas, construção de narrativas e a observação participante. Como resultado apresentamos um produto educacional construído pelos discentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Outeiro, turma de 3º ano do Ensino Médio, qual seja, um aplicativo virtual com conteúdo produzidos por estes alunos sobre sua localidade, o que tem potencial para se tornar em interessante ferramenta didática de produção e difusão de conhecimento histórico.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Educação Básica. Profhistória. Didática da História.



## ABSTRACT

This master's thesis analyzes the possibility of using educational applications as a didactic resource in a high school classroom. The general aim was to identify and critically analyze the contents, methodologies and the effectiveness of applications that explore computer networks, providing contents from the discipline History, identifying the extent to which these contents and methodologies propose an innovative proposal in the construction of historical knowledge. For the effectiveness of the proposal, analyzes were made regarding the role of historical narratives in the teaching of history and the training of history teachers in educational technologies. We also observed, through the students' narratives, the extent to which this extra-classroom knowledge that emerges outside the classroom space is or is not part of the historical consciousness of these students. We discussed how these didactic resources can be propositional in the formation of a didactic of history through interviews, narrative construction and participant observation. As a result, we presented an educational product built by the students of the *Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Outeiro*, a 3rd year high school class, a virtual application with content produced by these students about their locality, which has the potential to become an interesting didactic tool for the production and dissemination of historical knowledge.

**Key words:** Teaching of History. Basic education. Profhistória. Didactics of History.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Aplicativo Quiz História do Mundo.....	53
Imagem 2 – Aplicativo Look História.....	55
Imagem 3 – Usando os aplicativos 1.....	57
Imagem 4 – Usando os aplicativos 2.....	58
Imagem 5 – Usando os aplicativos 3.....	58
Imagem 6 – Usando os aplicativos 4.....	59
Imagem 7 – Usando os aplicativos 5.....	59
Imagem 8 – Produzindo conhecimento 1.....	66
Imagem 9 – Produzindo conhecimento 2.....	67
Imagem 10 – Construindo o Aplicativo 1.....	70
Imagem 11 - Construindo o aplicativo 2.....	70
Imagem 12 - Página inicial.....	71
Imagem 13 - Página inicial.....	72
Imagem 14 - Aba do app.....	73
Imagem 15 - Aba do app.....	74
Imagem 16 - Aba do app.....	75
Imagem 17 - Aba do app.....	76
Imagem 18 - Aba do app.....	77
Imagem 19 - Aba do app.....	78
Imagem 20 - Aba do app.....	79
Imagem 21 - Aba do app.....	80
Imagem 22 – Aba do app.....	81
Imagem 23 – Aba do app.....	82
Imagem 24 – Aba do app.....	83
Imagem 25 – Aba do app.....	84

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>2 AS NARRATIVAS HISTÓRICAS E SEUS USOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA</b>	<b>27</b>
<b>2.1 A sala de aula e suas próprias narrativas</b>	<b>27</b>
<b>3 DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA E AS NOVAS TECNOLOGIAS</b>	<b>37</b>
<b>3.1 A formação do professor</b>	<b>37</b>
<b>3.2 A escola e as tecnologias</b>	<b>43</b>
<b>4 ANALISANDO OS APLICATIVOS</b>	<b>47</b>
<b>4.1. Sobre o protagonismo da juventude</b>	<b>47</b>
<b>4.2 A educação, as tecnologias e o protagonismo discente</b>	<b>48</b>
<b>4.3 A aprendizagem móvel</b>	<b>49</b>
<b>5 A CONTRUÇÃO DO APLICATIVO</b>	<b>69</b>
<b>6 CONCLUSÃO</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>88</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação pretende analisar criticamente os conteúdos, as metodologias e a eficácia de nossas fontes, que inicialmente foram dez aplicativos de Ensino de História apontados pelo InfoEnem, site especializado em preparação para o ENEM, como os melhores que exploram a rede de computadores. Eles têm como objetivo auxiliar educandos em

geral ou ensinar a disciplina História e suas tecnologias.<sup>1</sup>

Após o uso dos aplicativos pelos alunos, escolhemos, por discussão e votação entre docente e discentes, nos concentrarmos em dois aplicativos, a partir das observações dos alunos: “Look História” e “Quiz História do Mundo”. Com isso, buscou-se observar e avaliar em que medida essas mídias, operadas ou não por profissionais da História, são realmente eficazes – no sentido de explorar novas metodologias na linguagem digital –, ou se são apenas mais do mesmo, na medida em que podem não trazer novidade metodológica alguma, apenas reproduzindo em ambiente virtual os métodos tradicionais observados na maioria das salas de aula. Além disso, buscou-se analisar seus impactos no processo de aprendizagem em meio escolar, discutindo também como esses recursos didáticos podem ser propositivos na construção de uma Didática da História.

Ademais, buscou-se observar em que medida esses conhecimentos extras sala fazem ou não parte da consciência histórica desses discentes, entendendo conforme Rüsen (2011, p. 36) que a análise de *Consciência Histórica* “cobre os estudos históricos bem como o uso e a função da história na vida pública e privada”. Esse debate também nos permitiu elaborar um entendimento de como se entrelaçam, dentro de uma perspectiva da Didática da História, “conexões internas entre história, vida prática e aprendizado” (RÜSEN, 2011, p. 40). Sendo que por *Didática da História entendemos uma disciplina que se constitui em uma interligação entre o aprendizado da história com seus usos e funções, que estão ligadas a vida prática e formação de identidade. Portanto a Didática da História se interessa não*

---

1 Encontrado no endereço <https://www.infoenem.com.br>. O Infoenem é um site especializado em conteúdo para estudantes que prestarão ao ENEM ( Exame Nacional do Ensino Médio). Nesse site o aluno encontra provas, gabaritos, dicas de redação, e endereço de aplicativos educacionais, que podem auxiliá-lo em seus estudos. Existem vários outros como: descomplica.com.br, o ligados no Enem, o Mande bem no Enem, o Aula Livre entre outros.

*apenas pela História que se ensina e se aprende na escola, mas também seus usos nos museus, televisão, cinema, propaganda, política, internet, entre outros.*

Atento a construção conceitual nos propomos, como destacado, a analisar criticamente os conteúdos, as metodologias e a eficácia de aplicativos que exploram as redes de computadores por meio da disponibilização de conteúdos da disciplina História, identificando em que medida esses conteúdos e metodologias são propositivos de uma metodologia inovadora. Isso na perspectiva de construir, com os alunos, de uma turma de 3º ano do ensino médio, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Outeiro, um aplicativo de mídia virtual no qual sejam protagonistas na produção de conhecimento.

Nosso intento foi ainda observar, por intermédio de suas narrativas, em que medida esses conhecimentos extras sala fazem ou não parte da consciência histórica desses discentes; discutir como esses recursos didáticos podem ser propositivos na construção de uma Didática da História; e propor, incentivar e orientar a construção, pelos alunos, de um aplicativo virtual com conteúdo da disciplina História, que seja uma ferramenta didática de produção de conhecimento.

O debate que se impõe hoje na relação entre as novas tecnologias e o ensino perpassa pelo uso destes equipamentos em sala de aula e na escola. A questão envolve o processo de regulamentação do uso de celulares dentro das escolas, visto que as opiniões não são unânimes em torno da questão. Os pais compram aparelhos para seus filhos e incentivam-nos a levá-los para a escola com o intuito de comunicarem-se no caso de uma emergência, mas sabemos que essa também é uma forma de monitorar as atividades dessas crianças e adolescentes.

O problema coloca-se não por isso, mas pelo uso indevido pelos alunos, que utilizam os celulares para comunicar-se em redes sociais e ouvir músicas, por exemplo. Nesse sentido, leis foram promulgadas por governos em todos os níveis, com a tarefa de regular o uso e coibir os excessos. O governo Italiano foi o primeiro a proibir o uso de celulares dentro das salas de aula, em 2007 (MOURA, 2009). Hoje temos leis em vários estados e municípios brasileiros que tentam regulamentar esse uso, como é o caso do nosso estado do Pará, com a Lei 7.269, sancionada pela então governadora Ana Julia Carepa em 2009.

O que a experiência vem nos mostrando é que a proibição simples não tem surtido o efeito desejado, e que essas tecnologias vieram para ficar. Por isso, pensamos que a discussão deve ser levada a cabo em outra direção, visto que essas

inovações podem ser utilizadas de forma educativa. Vários trabalhos têm sido desenvolvidos nesse sentido por pesquisadores. Podemos citar, por exemplo, o trabalho de Adelina Moura, “Geração Móvel; um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a geração polegar” (2009) e de Antônio Carlos Conceição Marques, “As tecnologias no ensino de História: uma questão de formação de professores” (2012).

Baseado em toda essa discussão, esse trabalho tem sua relevância por entender que a discussão em torno do tema é relativamente recente. Helenice Rocha (2015), ao fazer referência às linguagens alternativas para o ensino de História, ressalta que, a partir da década de 1980, passaram a figurar entre elas as novas tecnologias de informação e comunicação. Portanto, as discussões sobre o assunto, principalmente o uso dos dispositivos móveis como parte dessas linguagens alternativas, podem ser importantes, pois esse é um terreno que vem sendo explorado com relevância mais recentemente.

Observa-se também que esse debate passa pela compreensão de que o historiador, em sua atuação fora dos meios acadêmicos, faz *História Pública*<sup>2</sup>. Desse modo, faz-se muito urgente que nós, historiadores, ocupemos esses espaços de debate objetivando a divulgação em larga escala da produção do conhecimento histórico produzido não só nos meios acadêmicos, como no ensino básico – onde se produz muito conhecimento, porém não se supera os limites da escola, muitas vezes nem chegando à comunidade escolar. Principalmente nesse caso, “não obstante a história da internet, os debates a respeito das relações história e internet têm sido praticamente ignorados pela maioria dos historiadores latino-americanos” (ARAÚJO, 2014, p. 153).

Os veículos de mídia eletrônica são ferramentas essenciais, visto que as novas possibilidades de ensino de História, criadas pela internet, e a chamada história digital, são no momento as mais relevantes discussões sobre o tema. “Dada a novidade de tudo isso, há aspectos relacionados à internet que ainda não foram devidamente explorados, mas que são centrais para o desenvolvimento do campo da história pública” (CARVALHO, 2016, p. 40). Portanto, as discussões sobre o uso

---

<sup>2</sup> A História Pública é um campo de práticas da historiografia que é praticado geralmente por pessoas que trabalham com o estudo de História, tem por objetivo difundir o conhecimento histórico para um público mais diversificado do que o das universidades, por intermédio das mais variadas práticas. O termo História Pública foi criado na década de 1970 nos Estados Unidos pelo historiador Robert Kelley.

dessas tecnologias, principalmente as móveis, para o ensino de História, podem ser importantes, pois ainda são um terreno relativamente pouco explorado.

Definido o tema e delimitada a discussão, fundamentamos teoricamente discutindo os conceitos de *Novas Linguagens na Educação e Didática da História*. O primeiro, com ênfase nas novas tecnologias, discutindo consciência histórica, entendendo que a forma como se interpreta o passado orienta o presente. O segundo, compreendendo o estudo da consciência histórica da sociedade. Para tanto, utilizaremos a bibliografia de autores como: a) Reinhart Koselleck, em seu texto, “Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos” (2006), que nos ajudou a pensar o sentido das experiências individuais e coletivas; b) Jönr Rüsen, nos textos, “Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão” (2006) e “Historicidade e a consciência histórica” (2011), que foram muito importantes para discutirmos principalmente consciência histórica, no sentido de tentar entender as estruturas mentais que engendram o conhecimento histórico e como se manifesta a consciência histórica dos educandos; c) Maria Auxiliadora Schimidt, que apresenta uma belíssima interpretação de Jönr Rüsen, ajudando-nos ainda mais a entender consciência histórica no texto “Consciência histórica e aprendizagem: teoria e pesquisa na perspectiva da educação histórica” (2015); d) Helenice Rocha, que nos orientou na compreensão do sentido pedagógico do uso das tecnologias no processo ensino aprendizagem em História no texto “Linguagem e novas linguagens: pesquisa e prática no ensino de História” (2015).

Estes, dentre outros autores que, com todas as contribuições, possibilitaram a produção de material para passarmos a outra empreitada: a elaboração, em sala de aula, com a participação efetiva dos alunos e por intermédio de suas narrativas e preenchimento de questionários, de um método de ação que levou à construção de um aplicativo em ambiente virtual. Tal aplicativo propõe ser uma ferramenta de discussão e construção de conhecimento histórico, sendo um instrumento pedagógico que tenha no corpo discente o protagonismo da prática educacional da aprendizagem de História.

Esse trabalho visa contribuir para a discussão de um tema relativamente novo no contexto em que trabalhamos - a realidade do ensino no Estado do Pará - no entanto relevante para avançarmos na busca por metodologias que agreguem ao ensino-aprendizagem, proporcionando aos discentes formas mais condizentes com suas realidades e mais atrativas de aprender e construir conhecimento, entendendo

que ensino e aprendizagem são indissociáveis. Na perspectiva freiriana, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 86).

Entendemos, então, que ensino e aprendizagem caminham juntos em um processo dialógico. Nesse sentido, Helenice Rocha (2010, p. 129) expõe que “aprender História não só requisita o conhecimento prévio da leitura e da escrita, mas requisita o domínio da leitura da escrita e da narrativa histórica, como forma de organizar o discurso sobre o tempo”. Nesse ponto, compreendemos que as inovações tecnológicas nos impõem novas formas de contar a História e construir conhecimento histórico.

Helenice Rocha, analisando o problema da escrita e leitura e o ensino e aprendizagem de História, ainda referencia que:

É preciso simultaneamente procurar resolver o problema da entrada no mundo da escrita dos alunos de nossas escolas e adequar ações ao problema que ainda persistirá, no que se refere às políticas educacionais, inclusive as relativas ao currículo escolar, a formação de professores de história, as escolhas metodológicas e os estudos sobre ensino e aprendizagem de história, uma disciplina escolar que se constituiu em forte relação com a escrita (ROCHA, 2010, p. 125-126).

Aqui colocamos outro ponto importante do trabalho, que é o uso das narrativas históricas como convergência entre o conhecimento histórico e as noções temporais dos alunos. Fez-se necessária, então, uma discussão acerca das narrativas históricas, no sentido de compreender como o texto narrativo, já que se baseia na ação que envolve personagens, tempo, espaço e conflitos, define-se como um trabalho de construção da História, por intermédio da memória histórica das sociedades.

Além disso, foi necessário debater que as narrativas históricas determinam a necessidade de compreensão dos regimes de historicidade, vislumbrando as temporalidades e contextos históricos como base para a determinação do sujeito histórico compreender a relação do seu tempo com o conhecimento histórico.

Como professores em sala de aula, compreendemos que uma das dificuldades mais recorrentes no trabalho com a disciplina História é propor e incentivar atividades que proporcionem aos discentes uma experiência que aproxime o passado histórico da humanidade do presente cotidiano dos alunos. Para isso, as



novas tecnologias podem ser uma ferramenta valorosa, por exemplo, por serem elementos de ligação entre a história e o cotidiano.

O tema das inovações tecnológicas vem mobilizando pesquisadores de várias áreas do saber, preocupados com os rumos que vem tomando o ensino de disciplinas em nível básico, no nosso caso especificamente o Ensino de História. Como podemos perceber em Rocha (2015), há uma preocupação em dar respostas metodológicas com linguagens alternativas que começa nos anos 30 do século XX, com a utilização do rádio, passando pelo cinema e outros vários recursos, sempre como alternativas às aulas expositivas que insistem em ser a principal metodologia até nossos dias.

Percebemos também uma preocupação atual quando Rocha (2015) aborda a obra “O processo didático”, de Irene de Carvalho, mostrando já a sua preocupação com as novas tecnologias em um capítulo intitulado “Novas concepções psicopedagógicas”. Este capítulo apresenta um item chamado “Cibernética, automação e computação eletrônica no processo didático”. Destaca a autora: “Naquele momento, havia a percepção dos impactos que as novas tecnologias poderiam exercer no futuro” (ROCHA, 2015, p. 111) – a utilização de novas tecnologias no processo educacional, revelando um horizonte de expectativas, baseado nas experiências que se tinham ali retratadas pela autora, utilizando aqui as categorias meta históricas fornecidas por Koselleck (2006).

Destacamos meta-história por entender, com as reflexões de Koselleck (2006), que historiadores não podem prever, mas sim antever, por intermédio de nossas observações do passado no presente, as manifestações e possibilidades do futuro, balizando nossas reflexões e ações atuais.

O presente trabalho é mais específico com relação à temática do uso das tecnologias no ensino básico, focando em uma análise crítica do uso das novas tecnologias no ensino de História, mais voltada às mídias que podem ser acessadas por aparelhos celulares.

As novas tecnologias já ocupam espaço de discussão enquanto ferramenta didática no ensino há algumas décadas. Podemos evidenciar isso no trabalho de Rocha (2015) quando, ao tratar as novas linguagens como um apelo na busca de uma identidade entre a história e a didática, mostra-nos que no início, assim como hoje, essas novas linguagens – incluindo as novas tecnologias – são sempre utilizadas dentro de uma perspectiva de ampliar o universo de ferramentas, com o

objetivo de aumentar o interesse dos alunos em relação ao aprendizado da disciplina História.

Por novas tecnologias, podemos hoje citar várias mídias eletrônicas utilizadas como ferramentas didáticas em sala de aula, como os computadores, projetores, celulares, tablets, entre outros, mas esses pontos receptores nada são sem os conteúdos digitais disponibilizados em rede. Por isso, é imperativo perceber como essas novas ferramentas têm sido utilizadas e quais os objetivos que com elas se quer alcançar, buscando compreender como configuram ferramentas relevantes na construção de conhecimento histórico em sala de aula. Isso porque, conforme destaca Araújo (2014, p. 157), “o conjunto das atividades relacionadas à pesquisa histórica foi substancialmente alteradas pela internet, tanto pela modificação de práticas antes existentes, como pela incorporação de novas”. No entanto, devemos atentar-nos para que não incorramos no erro de que, no intuito de tornar as aulas mais interessantes para os alunos, essas ferramentas se tornem apenas muletas sem função objetiva.

Vários projetos têm sido desenvolvidos ao redor do mundo com intuito de integrar os aparelhos celulares aos recursos didáticos, com a perspectiva de tornar essa ferramenta uma aliada no processo ensino-aprendizagem, como podemos confirmar no trabalho de Adelina Moura (2009), “Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a geração polegar”, que analisou trabalhos desenvolvidos na África, Estados Unidos, Irlanda e constatou outros no Canadá, na Inglaterra, na França e em Portugal. Todos tendo excelentes resultados, que serão expostos no decorrer desse trabalho.

Nesse sentido, entendemos que essa discussão é urgente. Se essas tecnologias não forem assimiladas e utilizadas no processo educativo, tendo como mediadores os professores devidamente capacitados, corremos o risco de, em pouco tempo, vermos estabelecida uma crise entre profissionais da educação, no sentido de tornarem-se obsoletos. Evidente que essa é uma visão um tanto quanto dramática, mas é preciso dar atenção redobrada para os perigos que nossa profissão corre, se não nos apropriarmos desses avanços tecnológicos, principalmente se levarmos em conta os ataques que a profissão de professor vem sofrendo nos últimos tempos, pelo negacionismo científico e ideologias que são impostas por determinados grupos que estão no poder.

Notamos que as novas tecnologias são importantes e podem ser aliadas dentro de uma proposta educacional. Por isso, propomos a investigação dessas inovações tecnológicas com a pretensão de apresentar um método diferencial para o ensino de História. Contudo, para não incorrer em erros metodológicos, reconhecemos ser imprescindível uma discussão em torno do conceito de Didática da História, com o objetivo de esclarecer em que medida esses recursos didáticos são transformadores na direção da construção de um método eficaz e propositivo de uma educação emancipadora, que tenha o educando ocupando o lugar de protagonismo do processo ensino aprendizagem.

Entendendo também que, para além dos procedimentos, a *Didática da História* é, conforme Cerri (2011, p. 47), uma “disciplina de investigação o do uso social da história”, e segundo Rüsen (2011, p. 39), “seu objetivo é investigar o aprendizado histórico”, pretendemos perceber o Ensino da História, aliado às novas tecnologias, com a função social de propor ao discente que ele faça a conexão entre os conteúdos da disciplina e a vida real, o cotidiano. Compreendendo, assim, como se engendram as teias que entrelaçam passado e presente, e os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais que pressupõe a disciplina História e como refletem em sua vida enquanto ser histórico. Nesse ponto, acreditamos ser importante também o conceito de metacognição, por ser, segundo Peter Seixas (1997), na interpretação de Schimdt (2015, p. 40), o estudo que explica:

A importância de se conhecer a maneira pela qual os alunos relacionam novos conhecimentos com os conhecimentos que já possuem. E os estudos sobre as relações que se estabelecem no pensamento dos alunos e que dizem respeito aos juízos morais e aos sentidos que eles conferem às ações de sua vida prática, a partir do conhecimento histórico adquirido.

Portanto, esse debate foi de grande relevância para tentarmos compreender como esses alunos ressignificam em sua vida prática os conteúdos históricos do passado, possibilitando que professor entenda as formas de aprendizagem histórica dos alunos.

Nesse sentido, pretendemos discutir, conforme Cerri (2011), *Didática da História*, entendendo que ela, antes de um conjunto de métodos e técnicas,

É uma disciplina que estuda a aprendizagem histórica e como essa aprendizagem ultrapassa os limites das salas de aula e da escola, assumindo a produção, circulação e utilização social de conhecimentos históricos como seu objeto de estudos (CERRI, 2011, p. 52).

Segundo esse raciocínio, devemos diferenciar as técnicas, ferramentas e métodos de ensino e o conceito de *Didática da História*, para compreendermos como os educandos, ao se apropriarem de métodos diferenciados, quais sejam, as novas tecnologias, operam um nível de compreensão processado dentro de uma perspectiva de se reconhecerem enquanto sujeitos históricos inseridos no processo de construção da história. Sendo assim, a *Didática da História* seria, para além dos métodos e ferramentas, segundo Rüsen (2011), a disciplina estabelecadora dos objetivos e das formas de educação histórica dentro de um dado contexto político, social, cultural e institucional. Já as metodologias estabelecem os meios práticos para se chegar a esses objetivos.

Pelo exposto, nesse trabalho utilizamos o conceito de *Didática da História* como base para entendermos os processos que se dão na prática de um método de ensino de história que se pretende novo, no sentido de propor que os alunos construam conhecimento por intermédio de um aplicativo celular. Na ocasião, pretendeu-se que todos participassem na elaboração, construção e acompanhamento do projeto, tornando-o uma construção coletiva. Tal construção oportunizou o debate dos conceitos e conteúdo da disciplina História em ambiente escolar, mas não se encerra nele, pois é para além da escola que esse conhecimento construído se faz necessário, para que o educando perceba que o conhecimento histórico faz sentido na vida prática, sendo ferramenta de protagonismo. Como orienta Rüsen (2011, p. 31): “através da estrutura dessa nova abordagem para o uso da história na vida prática, a Didática da História se estabeleceu como uma disciplina específica”, portanto, com seus próprios métodos e concepções teóricas.

Desse modo, ampliar os horizontes de conhecimento se processa como ampliação da visão de mundo desses educandos, na medida em que, partindo desse conhecimento coletivamente construído, eles percebem a sua participação no mundo e a importância do conhecimento do passado da humanidade para a compreensão dos processos que foram operados até o seu momento histórico.

Segundo Rüsen (2011, p. 39), “a questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro”, tornando inteligível, aos alunos, como os conhecimentos históricos podem ser importantes e necessários à sua formação como sujeitos históricos construtores

de sua própria possibilidade de tornar-se sujeito. Conforme Rüsen (2011, p. 39), “aprendizado é a estrutura em que diferentes campos de interesse didático estão unidos em uma estrutura coerente”. Portanto, compreender os conteúdos históricos nessa perspectiva pode passar a fazer sentido na vida desses educandos, visto que se relacionam com suas próprias experiências.

Entendemos nesse ponto que, ao trabalhar com a categoria sujeito histórico, estamos tratando da capacidade de participação do sujeito no processo histórico, que ao mesmo tempo é modificado pelo contexto no qual está inserido, sendo também agente modificador e construtor da história.

Esse pensamento provavelmente tem sua inauguração com a moderna concepção de análise das estruturas na história dos Annales com Febvre, visto que, junto com Bloch, tem como aspecto mais inovador dos Annales a reintrodução da história ao presente (DOSSE, 2017 p. 18). Desde então, tem sido motivo de debate por sua importância epistemológica, no sentido de que a história humana só existe na medida em que é produzida por sujeitos que a vivenciaram, deixando seus vestígios como fontes que podemos interpretar no presente. Como afirma Lucien Febvre, “o homem não se lembra do passado ele o reconstrói” (FEBVRE, 1953 apud DOSSE, 2017, p. 19).

Embora usemos o termo, não nos aprofundaremos nessa discussão por entender que muitas outras obras já se debruçaram sobre o tema. Portanto, nos apropriaremos da categoria, no sentido de compreender sua subjetividade, para adentrar em outro debate, que é o da compreensão do conceito de consciência histórica – esse sim importante para elucidar algumas questões presentes nesse trabalho.

Por consciência histórica entendemos a representação social que uma sociedade constrói por intermédio de sua trajetória no tempo e no espaço. É o aprendizado histórico, visto que, conforme Rüsen (2011, p. 39), “o aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica” sem a qual os seres humanos não conseguiriam compreender a complexidade de sua própria história. Vários pensadores escreveram a respeito de consciência histórica e com isso o conceito ganhou em complexidade. Mas, afinal, o que é consciência histórica?

Raymond Aron, por exemplo, acredita que o homem tem um passado e que está consciente disso, pois só essa consciência dá a possibilidade do diálogo e da escolha (ARON, 1984). Já para Hans-Georg Gadamer, a consciência histórica pode

ser entendida como um privilégio do homem moderno, por ter plena consciência da historicidade (GADAMER, 1998).

Kazumi Munakata (2015, p. 55) tece sua crítica aos autores que seguem a linha analítica da consciência histórica, demonstrando que seguem um comportamento de seita. Como missionários, repetem as mesmas formulações como um mantra de estilo dogmático. Já Luis Cerri afasta-se do pensamento de Gadamer, por entender que ele não leva em consideração a heterogeneidade cultural presente no debate. Nesse sentido, Cerri aproxima-se de Agnes Heller, para a qual consciência histórica é uma das condições para a existência do pensamento, e não está restrita a um período, região ou classes sociais (CERRI, 2011).

Por entendermos que essa visão de heterogeneidade é mais apropriada ao nosso debate, visto que, como Rüsen, entendemos que a consciência histórica é algo universalmente humano, nos pautamos nessa possibilidade para discutir em que momento do trabalho esse fenômeno se manifestou.

De acordo com Rüsen na interpretação de Cerri (2011, p. 28), “o homem só pode agir no mundo se o interpreta e interpreta a si mesmo de acordo com as intenções de sua ação e de suas paixões”. Nesse sentido, cabe a busca pela compreensão de como os alunos entendem seu papel na história e se as novas tecnologias se inserem como uma consciência histórica. Isso na medida em que eles se reconhecem ou não fazendo parte do que tem sido denominado geração “nativa digital”, termo criado por Marc Prensky (2001) para designar aqueles que nasceram e cresceram com as tecnologias digitais fazendo parte de sua vivência.

Tendo isso em vista, buscamos observar como os alunos se reconheceram fazendo parte de conteúdos estudados. E mais: como se reconheceram como construtores de conhecimento na medida em que o projeto tomou forma e ganhou protagonismo na prática de intervenção em sala de aula. Em outras palavras, como os alunos tomaram consciência de seu papel no processo ensino-aprendizagem e de seu papel na história do seu tempo.

As atitudes tomadas pelos educandos antes e depois de operacionalizarmos a proposta foram bastante reveladoras do nível de consciência histórica, entendendo que a sua participação ao desenvolver atividades em grupo foi bastante instigante e significativa e que, segundo Heller (1993 apud CERRI, 2011, p. 28), “a consciência histórica pode ser entendida como uma característica constante dos grupos humanos”. Por isso, pressupõe-se o indivíduo existindo e desenvolvendo atividades

em grupo, permitindo uma ação coletiva teve como resultado o estabelecimento de interação que permitiu a coesão em torno de um objetivo comum. Desse modo, foi de imprescindível importância registrarmos cada um dos passos dessa empreitada, com o objetivo de perceber individualmente e no coletivo as fases do desenvolvimento do método ora proposto e os avanços, ou mesmo resistências, individuais e coletivas, no decorrer do processo.

Pesquisamos junto aos alunos de uma Turma do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Outeiro, mais especificamente os alunos do terceiro ano, que estão se preparando para o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. A escola fica na periferia da área metropolitana de Belém, na ilha de Caratateua - Outeiro e tem como principal público os moradores da ilha, prioritariamente alunos de baixa renda. Estes, ainda assim, em sua maioria, podem possuir um aparelho celular e acesso à internet, e por meio dela fazem a maioria de suas pesquisas escolares, como pode ser verificado no Projeto Político Pedagógico da escola, encontrado no acervo da própria escola. Onde coletamos as informações a seguir, no intuito de situar bem nosso interlocutor sobre os sujeitos dessa pesquisa.

#### A Escola Estadual do Outeiro segundo seu Projeto Político Pedagógico:

Fica localizada na Ilha de Caratateua, mais conhecida como “Ilha do Outeiro”, pertencente ao município de Belém, distante a 25 km do centro comercial da cidade. A população da ilha constava de 28.655 habitantes em 2010 (BELÉM, 2012) e hoje estima-se uma população superior a 35.000 habitantes. Caratateua é uma das 39 ilhas que compõem a região insular de Belém e é a sede Administrativa do Distrito do Outeiro – DAOUT, cuja jurisdição abrange 26 ilhas situadas no sudoeste do município. Com 111.395 km quadrados, Caratateua é a maior ilha do distrito, e é composta por quatro bairros: Água Boa, Brasília, Itaiteua e São João do Outeiro.

A sua posição físico-geográfica, de frente para a Baía de Santo Antônio, lhe confere uma fisiografia com dez praias, sendo as mais frequentadas as praias da Brasília, dos Artistas, Grande, do Amor e Ponta do Barro Branco. Isso lhe proporciona a condição de Balneário mais próximo e de melhor acesso da área urbana do município de Belém. Durante os finais de semana e feriados, a ilha adquire uma população flutuante que varia entre 10.000 a 15.000 pessoas. Já no período de veraneio há um incremento de cerca de 100% da população local.

Situação socioeconômica e educacional da comunidade é a seguinte. A economia da ilha está representada quase que exclusivamente pelo comércio varejista (mercadinhos, armarinhos, farmácias, estâncias de

materiais de construção etc.); pelas atividades comerciais (hotéis, pousadas, restaurantes, casas noturnas, bares etc.), e pelos prestadores de serviços autônomos. Também possui três centros comerciais, no bairro Água Boa, São João do Outeiro e na Brasília.

A Ilha de Caratateua carece de infraestrutura urbana e serviços básicos. Na área da saúde possui uma Unidade Básica em São João do Outeiro, dois postos de saúde, um no Fidélis e um no Fama; na área da educação, cinco escolas estaduais, quatro escolas municipais e algumas escolas particulares. Na segurança, uma delegacia de polícia e um Batalhão de Polícia Militar. Na assistência social, tem o Conselho Tutelar e o Centro de Referência em Assistência social – CRAS.

O transporte público é oferecido de forma precária, o que dificulta o acesso da população local aos serviços e bens culturais da cidade. As linhas de ônibus que atendem a ilha estão restritas a dois itinerários: Outeiro/São Brás, via Augusto Montenegro e Outeiro/Presidente Vargas, via Artur Bernardes. Ambas as linhas originam suas viagens dos bairros da Brasília e do Itaiteua. A precariedade na quantidade de linhas ofertadas à população da ilha faz com que muitos dos usuários tenham que dispor de mais de um ônibus para chegar ao trabalho ou à escola, fazendo com que o custo com transporte público dos ilhéus seja maior.

Outro meio de transporte, coletivo, para os moradores e alunos são as vans que passam com mais frequência, mas também de forma precária. As motos e mototáxis são, também, bastante comuns na Ilha.

A Escola Estadual do Outeiro atende a comunidade de todos os bairros da ilha, até das comunidades mais distantes como como Fama, Tucumaeira e Fidélis, e, também, eventualmente, estudantes de ilhas adjacentes de outro município Ananindeua, como João Pilatos.

A Escola do Outeiro é a única escola estadual que atende ensino médio regular na Ilha de Outeiro. Além dela, apenas a Fundação Escola Bosque oferece ensino médio integrado, profissionalizante e em tempo integral. Por ser uma instituição municipal, a Escola Bosque oferta poucas vagas, passando a Escola do Outeiro ser o destino da quase a totalidade dos jovens e adolescente que irão cursar o ensino médio regular.

Além do ensino médio regular, a Escola do Outeiro disponibiliza vagas para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos de nível médio. A oferta de vagas é distribuída nos três turnos, sendo o turno da noite destinado a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ao ensino médio regular. Nos demais turnos estudam somente os alunos do fundamental e médio regular. (P.P.P. ESCOLA ESTADUAL DO OUTEIRO. P. 28, 29).



Reconhecendo nosso sujeito produzimos nossa pesquisa, por intermédio de questionários, entrevistas, construção de narrativas e a observação participante, buscamos identificar quais os aplicativos mais utilizados por eles no momento em que precisam estudar determinados assuntos históricos ou fazer alguma pesquisa específica de conteúdos cobrados pelo professor de história. Ademais, buscou-se a sua percepção a respeito desses aplicativos, de como são – ou não – relevantes no seu processo de aprendizagem.

A metodologia utilizada pretendeu trabalhar uma pesquisa histórica pela abordagem da *História do Tempo Presente*, norteadas pela ideia de que “se refere a um recorte contemporâneo em relação ao historiador” (BARROS, 2004, p. 146). Entendeu-se *História do Tempo Presente* conforme a definição de Henry Rousso, para quem esta é “a história de um passado que não está morto, de um passado que ainda se serve da palavra e da experiência de indivíduos vivos” (ROUSSO, 1998, p. 68, apud DOSSE, 2017, p. 28). Pretendíamos analisar vários tipos de mídias que foram indicadas pelos alunos em entrevistas e questionários, no entanto, nos debruçamos com ênfase em dois aplicativos de ensino de história que são qualificados para pesquisas relativas ao Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM.

No segundo momento, o desenvolvimento do produto (aplicativo virtual), utilizamos a abordagem da “História Imediata”, que segundo Barros (2004, p. 145), “É um campo historiográfico muito específico, às vezes, próximo do jornalismo”, pois nessa fase desenvolveremos um trabalho historiográfico que se relaciona a um objeto no qual nos inseriremos diretamente enquanto professores. Nesse sentido, compreendemos uma visão de dupla identidade da *História Imediata*, “simultaneamente histórica e jornalística” (DOSSE, 2017, p. 20). Utilizamos a observação participativa para nos aprofundarmos na compreensão da dinâmica que se deu no processo de construção do aplicativo, tentando mensurar como essa experiência pode possibilitar um aprendizado mais participativo na perspectiva do protagonismo dos educandos.

Fizemos uma pesquisa qualitativa pela observação participante, que segundo Moreira (2002, p. 52) é “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas e informais e análise documental”.

Para desenvolver essa pesquisa e a posterior construção do aplicativo, algumas ferramentas foram utilizadas, como questionários, relatórios, entrevistas,

pesquisa, a catalogação, análise e interpretação de fontes (aplicativos), além do desenvolvimento das atividades práticas em sala de aula.

Desenvolvemos um cronograma cujas etapas obedeceram aos prazos definidos pela coordenação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistória, buscando atender a todas as exigências.

Outro aspecto importante desse trabalho foi a possibilidade, a partir dos resultados dessa pesquisa e em conjunto com os alunos, produzir uma proposta pedagógica baseada nas tecnologias da informação e da comunicação, tendo como base o protagonismo discente na elaboração, construção e acompanhamento do projeto de intervenção, que a priori foi um aplicativo sustentado por aparelhos celulares no qual os alunos podem produzir conhecimento histórico por intermédio de uma plataforma digital.

A Pretensão foi partir da história local da ilha onde moram, discutir como a história da localidade se entrelaça com os conteúdos trabalhados em sala e de que forma um aplicativo de mídia digital pode servir à discussão dos problemas locais, regionais, nacionais e mundiais. Entendemos que essa proposta pode ser de grande relevância, visto que tivermos a participação e empenho dos alunos na discussão dos conteúdos e conceitos históricos.

No primeiro capítulo, “As narrativas históricas e seus usos para o ensino de história”, destacamos algumas questões que observamos em nossa experiência em sala de aula no ensino básico. Destacamos a dificuldade que os alunos têm de entender os regimes de historicidades, ou seja, o entrelaçamento das instâncias temporais – passado, presente e futuro – e as relações de dominância de uma sobre as outras dependendo do contexto. Tem-se o desafio de tentar discutir e compreender como as narrativas históricas podem ser utilizadas pelos professores de história no ensino básico; como as novas tecnologias podem ser ferramentas de aproximação dos conteúdos históricos e o cotidiano; e como os alunos operam a racionalização do conhecimento histórico, para a constituição da aprendizagem histórica, por intermédio das narrativas, enquanto reconstrução do passado humano com base nas fontes e na historiografia.

O segundo capítulo desta dissertação, intitulado “Discussão teórica sobre a formação dos professores de história e as novas tecnologias”, tem por finalidade discutir a formação dos professores de história e o uso das novas tecnologias no ensino de História. Traz algumas reflexões norteadas pelo trabalho de autores

reconhecidos na área, buscando compreender em que medida o profissional de história está apto a utilizar essas novas ferramentas pedagógicas e que papel elas podem exercer no processo ensino-aprendizagem. Observa-se também em que medida a utilização dessas novas tecnologias possibilita a transformação, na perspectiva de tornar o processo ensino-aprendizagem mais relevante à vida dos discentes. Para isso, fizemos uma análise sobre a formação dos professores em uma perspectiva de compreender suas lacunas no que diz respeito às novas tecnologias. Em seguida, analisamos as novas tecnologias e concluímos propondo algumas experiências possíveis.

No terceiro capítulo, fizemos uma análise dos aplicativos de ensino de história utilizados metodologicamente pelos alunos sujeitos dessa pesquisa. Tais sujeitos são os alunos do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Outeiro, escola situada na periferia da área metropolitana de Belém, na ilha de Caratateua - Outeiro. Mais especificamente os alunos do terceiro ano, que estão se preparando, entre outros objetivos, para o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM. Utilizamos e analisamos dois aplicativos que estão disponíveis gratuitamente na internet. Junto aos alunos, analisamos sua eficácia como coadjuvantes no processo de aprendizagem, verificando aspectos como as dificuldades e facilidades que esses aplicativos proporcionaram à compreensão dos conteúdos e ao aprendizado. Construimos essas análises a partir das narrativas produzidas pelos alunos, que foram incentivados a escrever sobre os conteúdos estudados e a opinar sobre os aplicativos. Isso foi feito por intermédio da construção de textos e de bibliografia sobre o uso desses aplicativos na educação, levando em consideração os critérios de usabilidade, acessibilidade e mobilidade.

No capítulo quatro dessa dissertação, tratamos da pesquisa em sala de aula, propondo, incentivando e coordenando ações metodológicas que possibilitaram a construção de um aplicativo de história que está ligado à história local e que relaciona esse conhecimento produzido pelos alunos à História regional, nacional e geral. Isso proporcionou aos discentes o protagonismo na construção de conhecimento histórico, partindo de sua realidade. Nessa fase do trabalho partimos da observação do desenrolar das atividades para também discutirmos temas como a *Didática da História*, objetivando esclarecer em que medida esses recursos didáticos são transformadores na direção da construção de um método eficaz e propositivo de

uma educação emancipadora, em que o educando ocupe lugar de protagonismo no processo ensino-aprendizagem.

Também discutimos consciência histórica, procurando compreender como os alunos entendem seu papel na história e de que forma as novas tecnologias se inserem como uma consciência histórica, na medida que se reconhecem, ou não, fazendo parte do que tem sido chamado de geração “nativa digital”. Com isso podemos perceber uma mudança de atitude dos educandos ao operacionalizarmos a proposta, que foram um termômetro para observar a consciência histórica revelando-se. Finalizamos a dissertação expondo a construção do aplicativo, os aspectos conclusivos e as considerações finais.

## **CAPÍTULO 1: AS NARRATIVAS HISTÓRICAS E SEUS USOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Aqui discutiremos acerca das narrativas históricas, buscando compreender como o texto narrativo, que se baseia na ação que envolve personagens, tempo, espaço e conflitos, pode ser definido como um trabalho de construção da história por intermédio da memória histórica das sociedades. Debateremos também como as narrativas históricas determinam a necessidade de compreensão dos regimes de historicidade, vislumbrando as temporalidades e contextos históricos como base para que o sujeito histórico compreenda a relação do conhecimento histórico com o seu tempo.

O desafio presente reside na tentativa de discutir e compreender como as narrativas históricas podem ser utilizadas pelos professores no ensino básico. Além disso, como os alunos operam a racionalização do conhecimento histórico para a constituição da aprendizagem histórica por intermédio das narrativas. Tais narrativas se dão enquanto reconstrução do passado humano com base nas fontes históricas e na historiografia, entendendo que sua compreensão está calcada na reconstrução com evidências históricas, mas, sobretudo, em uma série de escolhas feitas no presente. Dessa forma, observamos que todo o conhecimento histórico é uma construção humana. Portanto, compreender o passado é antes de tudo compreender o presente, pois é nele que se escreve a história.

E por que essa discussão será importante para o trabalho como um todo? Ele tentará discutir dilemas que perseguem o trabalho pedagógico em Ensino de História no nível básico. Não faremos um estudo de caso, muito menos um relato de pesquisa, mas sim uma discussão teórica com base na historiografia sobre os temas e na nossa experiência de mais de vinte anos no ensino básico em escolas públicas, destacando algumas questões.

### **1.1 A sala de aula e suas próprias narrativas**

A sala de aula deve deixar de ser uma reprodutora do que se discute na academia e tem de ser um lugar de discussão e construção de conhecimento! Quando ouvimos essa afirmação, chegamos a nos arrepiar com o calafrio que nos

causa. Como vencer a transposição didática? Existe vida fora da transposição didática? Maria Auxiliadora Schmidt analisa:

Em relação à transposição didática do procedimento histórico o que se procura é algo diferente, ou seja, a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico. Assim, o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História (SCHMIDT, 2009, p. 59).

O aluno, os alunos, a comunidade escolar, a educação, as educações. Quando o tema é educação há muitas teorias, metodologias, práticas e modelos, mas algum deles é suficiente para as quatro paredes de uma sala de aula? Se cada aluno é um aluno, se cada professor é um professor, se cada sala tem sua dinâmica própria, sem contar com os diferentes currículos oficiais e ocultos de cada escola, como elaborar paradigmas explicativos sem serem totalizantes? Como pretender que um método dê conta de tantas variáveis?

Como responder a essas indagações? E, mais ainda, como pretender responder a essas preocupações direcionando-as ao ensino específico de história? Como a história se propõe enquanto conhecimento a ser ensinado?

Se a história da História enquanto disciplina tem suas origens na antiguidade clássica, enquanto Tucídides ouvia e elaborava os relatos das guerras do Peloponeso, já inaugurando, para François Dosse (2017) uma história do tempo presente, então ao contrário de Heródoto, que para Tucídides era um mitólogo, a história deveria ser o relato da testemunha ocular privilegiando a oralidade.

No entanto, no momento da profissionalização da História no século XIX, os historiadores dão maior importância às fontes escritas e à objetividade que estabeleceu uma ruptura entre passado e presente, imprimindo um distanciamento entre a história e o historiador.

Já nos anos de 1930, um dos diferenciais inovadores da escola dos Annales, sobretudo em Bloch e Febvre, foi reintroduzir a história ao presente, tendo em vista uma metodologia que pressupunha um movimento dialógico entre passado e presente.

Hoje o debate sobre a escrita da história tem sido bastante diverso, porém vemos que declina principalmente para o entendimento de Paul Ricoeur (2007), que salienta a característica mista da epistemologia da história, na qual se observa um intenso diálogo entre passado e presente, entre objetividade e subjetividade. E a

partir daí, segundo Dosse (2017, p. 22), “a relação entre a história e a memória se tornou central na problematização da relação entre verdade e fidelidade”. Como observa Paul Ricoeur:

Gostaria de mostrar que, na atitude por princípio retrospectiva comum a memória e à história, a prioridade entre essas duas perspectivas do passado é indecível. A ontologia do ser histórico que abraça a condição temporal em sua tripartição- passado, presente, futuro- está habilitada a legitimar esse caráter indecível, sob a condição da abstração entre o passado e o futuro (RICOEUR, 2007, p. 397).

Tendo em vista que esse trabalho se demarca com uma expectativa de entender e propor um estudo de como compreender e trabalhar com o alunado formas de processar e apreender a história, o breve histórico acima baseado no trabalho de François Dosse, “História do tempo presente e historiografia” (2017), justifica-se por tentar situar em que nível estão hoje as discussões sobre como escrever história, para que entendamos qual história estamos trabalhando em sala de aula. A história que é construída na academia? A história pública? A história recortada e resumida dos livros didáticos? Ou uma história que se constrói em sala de aula?

No quadrilátero em que desenvolvemos nossas atividades pedagógicas, o livro didático, por exemplo, é uma das poucas ferramentas institucionais que o professor e os alunos têm para balizar seus estudos de maneira geral, com sua forma de resumo dos conteúdos – principalmente se estivermos em escolas públicas circunscritas às áreas periféricas. Mas é nítido que os livros didáticos, mesmo sendo de uma contribuição importante, têm seus limites, visto que historicamente têm sido utilizados como forma de controle do ensino por diversos agentes do Estado. Como salienta Circe Bittencourt:

Nesse contexto, muitas das pesquisas centravam-se na denúncia do caráter ideológico dos conteúdos das disciplinas, identificando, nas obras didáticas uma conformação de valores desejáveis por setores do poder instalados nos aparelhos de Estado (BITTENCOURT, 2011, p. 496).

É claro que existem já muitas experiências escolares registradas de metodologias que extrapolam os livros didáticos. Podemos citar como exemplo o uso do cinema, da música e da literatura, como aponta Bittencourt no texto “Documentos não escritos em sala de aula” (2004). E isso não é de hoje, como podemos perceber, em Rocha (2015), quando manifesta uma preocupação em dar respostas metodológicas com linguagens alternativas.

Mas o problema central desse debate é a discussão sobre as formas de uso das narrativas e como os estudantes do nível básico processam seu entendimento temporal. Isso, ainda, compreendendo o debate apresentado quando se trata de conceituar narrativa histórica, uma vez que não há um consenso historiográfico em torno do tema por conta das percepções e representações das narrativas históricas, que se defrontam com as memórias históricas, lembranças e desaparecimentos. Mais ainda, debate-se como os estudantes constroem suas próprias narrativas a partir do conhecimento estudado e como se engendra a cognição histórica.

Portanto, compreendemos que o momento histórico em que vivemos e o uso de novas ferramentas pedagógicas, principalmente as digitais, apresenta a necessidade de construir novas narrativas de compreensão do passado. E foi por intermédio da história local que tentamos viabilizar essas novas narrativas.

Podemos observar em nossos trabalhos em classe que os alunos, quando incentivados a escrever sobre os assuntos estudados em história, são sempre muito descritivos e muito restritos ao texto historiográfico e fazem pouca referência a outras fontes, mesmo que sejam apresentadas em grande número.

Isso pode demonstrar a dificuldade que nossos alunos têm de associar as fontes históricas primárias e secundárias ao contexto estudado, baseando sua narrativa, principalmente em textos já prontos e elaborando resumos de textos, sem aprofundarem análises.

Ao analisarmos essas observações podemos reconhecer não apenas uma dificuldade dos alunos, mas também as nossas, professores, por trabalharmos muito mais com textos prontos – dos livros didáticos, por exemplo – do que com outras fontes. Podemos constatar isso até mesmo nas universidades. Trabalha-se muito mais a historiografia do que as fontes primárias ou secundárias.

Aqui apresentamos uma hipótese de como o uso das ferramentas digitais pode significar um olhar mais atual sobre a história. Acessar as fontes, discutir em rede, ter condições de ler e produzir textos pode contribuir para a construção de narrativas históricas próprias.

Dessa forma, um dos desafios mais importantes atualmente passa pela compreensão de como processar a informação do conhecimento histórico produzido epistemologicamente ao aluno do ensino básico de forma inteligível, sem, no entanto, tornar-se exageradamente resumido. Como nos orienta Gontijo (2009, p.15) “a história escolar orienta-se por regras pedagógicas adequadas aos diferentes graus



de formação dos alunos”, mas essa adequação não pode retirar a profundidade do debate e do conhecimento assimilado, produzido e reproduzido. E, menos ainda, as metodologias alternativas como a música, a literatura ou as novas tecnologias, podem tornar-se apenas muletas, em que nada difere um álbum seriado de um aparelho data show, se usados da mesma forma tradicional.

Os professores em sala de aula apontam que uma das dificuldades mais recorrentes no trabalho com a disciplina História é a de propor e incentivar atividades que proporcionem aos discentes uma experiência que aproxime o passado histórico da humanidade do presente cotidiano dos alunos. Nesse sentido, as novas tecnologias podem ser uma ferramenta importante, a título de exemplo, por ligarem a história e o cotidiano.

Até mesmo porque hoje estamos trabalhando com uma geração que nasceu dentro dessa dinâmica digital, a geração nativa-digital, muito se propagandeia que devemos nos apropriar desses conhecimentos para melhor exercer a profissão de professor. Mas em que medida a simples utilização dessas tecnologias possibilita a construção de conhecimento no processo ensino-aprendizagem?

O uso das redes sociais para divulgar conhecimento histórico pode fomentar a participação do aluno na construção desse conhecimento. Logo, podemos utilizar essa ferramenta para proporcionar a possibilidade de produção de narrativas históricas por intermédio de fontes primárias, secundárias e historiográficas circulantes nas redes, como propõe Carvalho (2016, p. 43):

A história também pode ser escrita de forma mais próxima das grandes massas, dos anônimos, dos não historiadores, das camadas sociais que durante tanto tempo se viram como uma voz silenciada na historiografia. A partir do momento que o historiador lança mão das redes sociais para compartilhar o saber histórico produzido no âmbito acadêmico, ele possibilita ao grande público produzir críticas, elaborar falas e até contribuir para a construção continuada deste saber, afinal as redes sociais mais do que meros pontos de difusão do conhecimento, permite o diálogo, a interlocução.

As novas tecnologias já ocupam espaço de discussão enquanto ferramenta didática no ensino há algumas décadas. Podemos evidenciar isso no trabalho de Rocha (2015). Ao tratar as novas linguagens como um paradigma na busca de uma correlação entre a história e a didática, a autora nos mostra como elas sempre foram utilizadas na tentativa de expandir o universo de ferramentas, objetivando elevar interesse dos alunos em relação ao aprendizado da História.

Outra dificuldade, não menos importante, é lidar com as várias divisões e subdivisões da história, trabalhando as noções de tempo sem enquadrá-la em gavetas que não se relacionam. Exemplo disso é quando se trabalha Idade Moderna dividindo-a didaticamente entre os assuntos “Cruzadas”, “Expansão Marítima”, “Reforma Protestante” e “Iluminismo”, sem que se consiga fazer o aluno perceber que tudo está acontecendo concomitantemente e não em uma sucessão de acontecimentos. E, mais ainda, a dificuldade que se tem de fazer compreender que os recortes históricos não são aleatórios, mas regidos por uma lógica histórica escrita por escolhas e imposições.

O grande desafio é trabalhar com nossos alunos as concepções de tempo. Abandonando as explicações de tempo histórico linear e do tempo sequencial e cronológico, buscamos a relatividade do tempo como um fenômeno científico, tentando possibilitar a percepção do tempo em diferentes velocidades e temporalidades, como propõe Glaizer (1997, p. 1):

A variável tempo deixou de ser um simples elemento explicativo de casualidade, na qual um fato era explicado por outro em seqüência temporal, cronológica, linear, teleologicamente direcionado, e se transformou, sobre a influência das mutações que os estudos históricos sofreram.

Essa é uma discussão estritamente acadêmica. Contudo, como nós, professores de história, poderemos proporcionar aos discentes metodologias que deem conta de trabalhar esses conceitos de forma que consigam processar o entendimento de como se operam as relações entre o conhecimento histórico acadêmico, o conhecimento histórico intrínseco ao cotidiano e o conhecimento histórico escolar?

Por que estudamos história da Grécia, da França, das guerras, da *Macro-História*<sup>3</sup>, antes mesmo de conhecermos a História do que nos rodeia? Por que os currículos escolares no Brasil privilegiam a História da Europa? Essas perguntas só são respondidas na medida em que as metodologias instigam as indagações. É preciso que o professor proponha argumentos que gerem o debate. Os alunos não conseguirão discutir aquilo que não conhecem.

São muitas as indagações em torno da educação de maneira geral e do Ensino de História. Quantos modelos têm surgido ao longo do tempo, sem, no

---

<sup>3</sup> História formada de fatos marcantes que alteram fortemente a maneira de sobrevivência do homem no planeta. Uma análise macro-histórica, tem como objetivo a identificação de tendências gerais ou de longo prazo na história

entanto, dar conta de maneira contundente dos problemas que rodeiam a prática do ensino de História nas escolas? É obvio que nenhum modelo explicativo ou prático vai dar conta definitivamente dos problemas que permeiam a educação e, mais especificamente, o ensino de História, mesmo porque os problemas também se renovam. No entanto, temos que nos debruçar sobre eles, pois são nossos carmas e horizontes.

Nenhum historiador que se dedica a ensinar história tem o direito de não pensar esses problemas e tentar encontrar soluções para, pelo menos, as questões que se impõem à própria realidade em sala de aula. Claro, sem a pretensão de encontrar a fórmula, mas com o compromisso de contribuir para desvendar os caminhos mais curtos para dirimir os obstáculos dessa trajetória tão desafiadora.

Consideramos uma questão muito instigante no ensino de História para o nível básico, a partir de nossas experiências, as dificuldades que temos, tanto alunos como professores, de promover a relação entre conteúdos curriculares institucionais e os conteúdos ocultos. Em outras palavras, como correlacionar a história enquanto disciplina e a história cotidiana, possibilitando ao aluno relacionar os conteúdos com a sua vida, encontrando relação entre passado, presente e futuro, a história e o seu tempo?

Por isso, reconhecemos ser imprescindível uma discussão em torno da diferenciação entre recurso didático e *Didática da História*, apenas para esclarecer em que medida esses recursos didáticos são transformadores na direção da construção de um método eficaz e propositivo de uma educação emancipadora que tenha o educando no lugar de protagonismo do processo ensino-aprendizagem.

Portanto, esse debate será de grande relevância para tentarmos compreender como esses alunos ressignificam os conteúdos históricos do passado em sua vida prática, dando a possibilidade de o professor entender as formas de aprendizagem histórica dos alunos.

Segundo Mário Carretero (2007), existem três formas de representação diferentes da realidade, três registros que apresentam versões bem diferentes em seus conteúdos: o registro da história que aparece na escola, o registro da história cotidiana como memória coletiva e, por último, a história acadêmica ou a historiografia. “Mais do que três regimes excludentes, trata-se de três níveis de estruturação de discursos que inter-relacionados, moldam diferentes domínios da subjetividade e os envolvem de modo progressivo” (CARRETERO, 2007, p. 34).

Nesse sentido, qualquer trabalho de Ensino de História feito em sala de aula deve levar em conta, segundo o autor, os esquemas conceituais, causais e temporais; a emotividade; a produção comum da realidade e a construção do saber em relação à instituição da história acadêmica.

Os esquemas conceituais, causais e temporais, junto com a emotividade, estão relacionados à articulação discursiva do sentimento de identidade coletiva na história escolar. A produção comum da realidade é a codificação do sentido da atualidade e da história cotidiana, que inclui a comunicação midiática e os novos dispositivos de informação e construção do saber em relação à instituição da história acadêmica. Esta, por sua vez, que está fundada na relação entre teorias, dados, registros objetiváveis e suas interpretações.

Francóis Hartog (1996) toca em um ponto importante: os regimes de historicidades. Pois, enquanto categoria de análise, servem para que nós historiadores comparemos a relação que fazemos com o passado, o presente e o futuro nos diferentes momentos da história e dessa forma orientemos nossos alunos a utilizar essa categoria para entender o entrelaçamento histórico das várias histórias que se estuda.

Então, para alcançarmos êxito na prática pedagógica do Ensino de História, é necessário discutir propostas curriculares que promovam o debate sobre as temporalidades em contexto histórico e nas narrativas de historicidades, levando em consideração as dificuldades encontradas pelos alunos de compreender os regimes de historicidades. Ou seja, a dificuldade de entender o entrelaçamento das instâncias temporais, passado, presente e futuro e as relações de dominância de uma sobre as outras dependendo do contexto. Conforme François Hartog (1996, p. 129):

Entendendo essa noção como uma formulação erudita da experiência do tempo que, em troca, modela nossa forma de dizer e viver o nosso próprio tempo. Um regime de historicidade abre e circunscreve um espaço de trabalho e de pensamento. Ele dá ritmo à escrita do tempo, representa uma “ordem” a qual podemos aderir ou, ao contrário (e mais frequentemente) da qual queremos escapar, procurando elaborar outra.

E é nesse ponto que Hartog é mais influenciado por Reinhart Koselleck (2006), ao dar essa dimensão de entrelaçamento entre os tempos históricos. Koselleck, trabalhando com a história dos conceitos, traz a discussão da experiência e expectativa, que pode ser um ponto de partida interessante para construir uma compreensão dos regimes de historicidades, na medida em que abre um diálogo

entre passado, presente e futuro. Na metáfora do espaço de experiência e horizonte de expectativas, compreendemos no autor que o passado é construído de experiências que nos revelam essas expectativas no futuro, mas tudo acontecendo em um presente efêmero, que se coloca como um espaço onde passado e futuro conversam em um movimento dialético, um espaço de tensão.

Revelando um horizonte de expectativas baseado nas experiências que se tem na história, utilizando aqui as categorias *meta-históricas* fornecidas por Kosseleck (2006), entende-se que “bem diferente é a estrutura temporal da expectativa, que não pode ser adquirida sem a experiência. Expectativas baseadas em experiências não surpreendem quando acontecem” (KOSELLECK, 2006, p. 313).

Por tudo, entendemos que, nas narrativas históricas, os professores podem encontrar espaço de experiências que levem o aluno a pensar história enquanto ferramenta de construção desse horizonte de expectativas. Cria-se, nesse ponto, uma empatia com a disciplina e uma ressignificação de como os conteúdos trabalhados dentro da disciplina História fazem sentido na vida, visto que podemos incentivar a compreensão de que tudo é História e que todo ser humano é um sujeito histórico. Resta saber se esse sujeito tomará as rédeas da história ou continuará alienado dela.

Posto isso, devemos compreender que para que nós, professores, possamos constituir conteúdos significativos para a realidade dos alunos, precisamos nos fazer inteligíveis. As narrativas históricas são inerentes ao Ensino de História, na medida em que temos a necessidade de entender as temporalidades e como se articulam com os tempos históricos, para compreender nosso tempo e, dessa forma, contribuir para a educação histórica dos nossos discentes.

Os desafios são muitos, mas não são intransponíveis. É necessário muita dedicação e estudo para podermos propor caminhos novos. E a dimensão narrativa da história, em consonância com as novas tecnologias, pode ser uma direção na busca por novos procedimentos metodológicos no Ensino de História.

Hoje vivemos desafios que transcendem o saber epistemológico. As tecnologias têm condicionado os comportamentos humanos e a forma de encarar a vida e o conhecimento. Os usuários das redes e conexões consomem informação navegando pelo ciberespaço em uma velocidade cada vez maior. Essa busca e a forma de conceber o tempo também podem afetar a própria forma de entender a história.

Nesse sentido, é urgente reconhecer essas formas de compreender os horizontes impostos ao trabalho de ensinar história. Segundo George Zaidan Araújo (2014, p. 152), “hoje em dia, dificilmente um pesquisador ligado às ciências humanas e sociais deixaria de reconhecer a presença avassaladora que a internet adquiriu na vida pública e particular de parte considerável das pessoas”.

Portanto, entendemos importante considerar que as narrativas históricas também são imprescindíveis, pois a profusão com que a história vem sendo disseminada como uma historiografia descompromissada em meio a hashtags, tweets, memes, aplicativos, posts, entre outros, desafia-nos a buscar um meio termo que possa trabalhar a linguagem atual das tecnologias, mas com o rigor necessário a um trabalho educacional.

Importante também compreendermos, conforme evidencia Siila (2012), que muitos problemas enfrentados por professores e alunos na educação residem no fato de que o sistema educacional ainda insiste em manter métodos ultrapassados para nosso tempo, que não condizem com a dinâmica vivida pelos sujeitos que compõem o projeto histórico educacional.

É imposto que busquemos formas e métodos que atinjam a compreensão de que, com as tecnologias, o professor precisa de novas metodologias para contar a história, tanto para transposição de conhecimento quanto para construí-lo. Os alunos têm muito acesso ao conhecimento dentro dessa cibercultura e podem ser protagonistas, visto que são os mais inteirados com esse mundo digital. Por isso o uso dos aplicativos digitais pode ser relevante na construção de um método.

Utilizar aplicativos com essa linguagem, que atinge melhor a realidade do aluno, é uma forma de fazer o interesse pela história tornar-se maior, um meio para chegarmos a um fim. Tal fim é a construção de conhecimento por intermédio de narrativas próprias, incentivar o educando a pensar historicamente e dessa forma conseguirmos fazer história.

## **CAPÍTULO 2: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA E AS NOVAS TECNOLOGIAS**

Esse capítulo tem por finalidade discutir a formação dos professores de história e o uso das novas tecnologias no Ensino de História. Traz algumas reflexões norteadas pelo trabalho de autores reconhecidos na área, buscando compreender em que medida o profissional de História está apto a utilizar essas novas ferramentas pedagógicas e que papel elas podem exercer no processo ensino-aprendizagem.

Observa-se também em que medida a utilização dessas novas tecnologias possibilita a transformação, na perspectiva de tornar o processo ensino-aprendizagem mais relevante à vida dos discentes. Para isso, analisamos a formação dos professores em uma perspectiva de compreender suas lacunas no que diz respeito às novas tecnologias. Em seguida, analisamos as novas tecnologias e concluímos propondo algumas experiências possíveis.

### **2.1 A formação do professor**

O vocábulo “docente” veio do latim *docens*, que significa ensinar. Docente então seria aquele que ensina, instrui, informa (MARTINS, 2005). Já a palavra “professor”, do latim *professore*, aquele que faz declaração, manifestação, tem relação com profissão, ligada etimologicamente à palavra *proferre*, que significa apresentar. Educar, por sua vez, significa trazer à luz, e tem sentido de criar uma criança (MARTINS, 2005). A formação do professor deveria então ensinar a ensinar, profissionalizar ou formar educador? O que entendemos por formação de professores? Formação inicial, formação continuada, formação em serviço, formação como construção identitária. Quando o professor pode se considerar formado?

O problema da formação não é uma preocupação recente. Podemos destacar que, já em 1953, o governo brasileiro, o governo de Minas Gerais e o governo dos Estados Unidos da América firmaram convênio com o objetivo de formar e aperfeiçoar professores para a escola normal. Nessas primeiras experiências, as concepções norte americanas predominaram na educação e no ensino de História (GUIMARÃES, 2012).

Essa preocupação também não é tão antiga que já se possa entender superada. É, pois, uma questão que acompanha a própria dinâmica do fazer-se professor. É uma preocupação contemporânea.

Muitos são os caminhos que levam uma pessoa a escolher a profissão de professor, mas a opção de tornar-se professor e continuar a cada momento buscando reinventar-se, qualificar-se, transformar-se em um profissional melhor, é uma decisão que impõe reflexão. Tal reflexão é sobre em que medida essa pessoa estará disposta ao exercício exaustivo de diuturnamente se formar, pois, a formação do professor é um exercício contínuo que exige um investimento pessoal, físico, mental, “não é uma tarefa exclusiva de determinados agentes, lugares e tempos, se processa ao longo da vida profissional dos sujeitos” (GUIMARÃES, 2012, p. 112). Ademais, a profissão exige na mesma medida uma interação com o outro sem a qual não haveria lógica nenhuma em tanta dedicação.

Quando se escolhe entrar em um curso de graduação de licenciatura, seja qual for, será que já se tem a dimensão do que seja o trabalho de professor? E quando terminada a jornada e toma-se o diploma em mãos, já se tem a noção do papel que se exercerá na sociedade e da importância que essa profissão tem na transformação social? O que há de tão especial e importante nessa profissão?

O trabalho do professor só está completo e realizado no outro, com o outro, e para o outro. Por isso a complexidade dessa profissão, que tem como principal finalidade a transformação do outro, sem, no entanto, perder a dimensão de que o outro também é agente transformador, que também tem a acrescentar e a ensinar. O professor tem o papel fundamental de construir em sua profissão um espaço de formação de si e do outro.

Nesse sentido, a formação do professor em geral e nesse trabalho, dirigido especificamente ao professor de História, se constrói, em certa medida, não só em etapas da vida escolar, mas entendida como uma reconstrução crítica perpétua sobre suas práticas. Entende-se que nessa profissão o que menos se encontra é aquilo que se poderia chamar rotina, visto que cada turma, aluno, escola, obedece a dinâmicas totalmente diferentes e específicas.

Portanto a profissão de professor é uma eterna construção na ação e uma contínua reflexão sobre as práticas, já que não existe nem fórmula, nem receita, nem método que seja eficaz em todas as situações. Exige-se do profissional da educação uma dedicação profícua no intuito de dirimir as necessidades que venham a se impor



no exercício de sua profissão. É preciso estar sempre pronto para a “reflexibilidade crítica sobre as práticas” e a “reconstrução permanente”, utilizando-se aqui de reflexões de Nóvoa (1991, p. 70 apud GUIMARÃES, 2012, p. 112).

Ser historiador, educador e professor de História: provavelmente podem alguns intuir que não existem muitas diferenças entre essas profissões e até mesmo há quem as considere similares. No entanto, há muita diferença, pois, cada uma delas pode ser balizada por questões bem distintas.

O historiador tem em sua formação uma base curricular muito específica no trato com as fontes, teorias, métodos, que podem muito bem conviver sem a necessidade de se debruçar sobre questões específicas da licenciatura. Um historiador forma-se para a pesquisa e discussões historiográficas, prescindindo tranquilamente das técnicas pedagógicas, dos métodos do ensino-aprendizagem, do escopo teórico das metodologias educacionais. Prepara-se para investigar o passado, discutir as questões intrínsecas às sociedades antigas e atuais por intermédio de fontes das mais variadas vertentes, sem, no entanto, precisar mais do que divulgar o resultado dessas investigações e análises, com todo o mérito que merece esse trabalho.

O educador, por sua vez, tem na sua formação as matrizes do pensamento pedagógico, as discussões acerca das técnicas e fundamentos metodológicos que o levarão a entender o processo do ensino em todos os níveis, permeado por teorias e práticas que norteiam a práxis educacional.

E o professor de História pode prescindir das teorias e metodologias da pesquisa? Ou pode não se aprofundar no campo educacional? O professor de História, para ser profissional que exerça sua função de construtor e difusor de conhecimento, tem que ter em sua formação tanto a pesquisa quanto o ensino.

Não é possível ser um bom professor de História apenas com o conhecimento da História, pois ser professor vai além da simples transmissão de conhecimento ou transposição do que é construído na academia. Ser professor exige do profissional a interlocução, a interação, a compreensão de que o educando é mais que um receptáculo de conhecimento. Nesse sentido, concordando com Bittencourt (2009, p. 59) “o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo de fazer do construir a História”.

Portanto, ser professor exige uma formação em várias dimensões. É evidente que cada indivíduo é diferente – e é bom que o seja – e que não há formação alguma

que vá homogeneizar a ação pedagógica do professor ou criar métodos que se encaixem em qualquer realidade, mas é disso que estamos tratando. Ser professor é ir além. O professor de História é exigido no seu trabalho pedagógico tanto como historiador quanto como educador, o que exige uma formação bastante abrangente e desafiadora. “Os professores de História tornam-se professores de História aprendendo e ensinando, relacionando-se com o mundo, com os sujeitos e com a História” (GUIMARÃES, 2012, p. 115).

Uma das discussões que se impõe há muito tempo é a do professor pesquisador e do professor reflexivo. Segundo Ghedin (2004, p.413), “a formação só tem sentido na medida em que assume, do ponto de vista curricular e científico, alguns princípios norteadores da ação humana que visam ao compromisso com a transformação radical da sociedade”. Nesse sentido, aponta que para desenvolver essa perspectiva é preciso que a formação de professores leve em consideração cinco dimensões que pressupõem os princípios gerais que fundamentariam o processo de formação humana em uma sociedade tecnológica.

É preciso uma sólida formação ética, entendida como uma práxis orientada para o bem comum, na perspectiva de construir uma identidade pessoal na relação com o outro. Essa dimensão ética estaria diretamente ligada a um compromisso político, que é inerente ao ato de educar, pois a educação é um ato político.

Diretamente engendrada a esse compromisso político é imprescindível uma formação epistemológica, pois o professor precisa dominar com profundidade os conhecimentos da sua área e também um relativo conhecimento de outras áreas construídas pelo saber humano.

Além dessa compreensão das dimensões ética, política e epistemológica é preciso ter um domínio técnico. A dimensão técnica está diretamente relacionada ao conhecimento e domínio das tecnologias, que podem ser utilizadas para a construção do conhecimento, assunto que tratamos nesse texto.

E por último, mas não menos importante, está a dimensão estética. O professor precisa fazer-se artista no sentido da sensibilidade e de compreender as emoções, os sentimentos, toda a afetividade como parte do processo de educar (GHEDIN, 2004).

Ghedin (2004, p. 415) conclui que “é na fusão dessas dimensões entrecruzadas que podemos ampliar o universo das práticas e dos saberes dos professores em formação”. Isso tudo está diretamente articulado com o compromisso

crítico e intelectual e com a promoção da justiça, no reconhecimento do papel do professor na construção de uma sociedade mais equânime. Sabendo da necessidade da formação em todas essas dimensões, analisamos nossos cursos de graduação em História, seja bacharelado ou licenciatura.

Observamos que a preocupação primordial dos currículos das universidades, desde tempos remotos, dá conta prioritariamente das questões epistemológicas e metodológicas. Claro, não é possível nesse trabalho nos debruçarmos sobre os currículos de todas as faculdades de História, por motivos óbvios de espaço. No entanto, baseando nossa análise no Projeto Pedagógico da Faculdade de História da Universidade Federal do Pará - UFPA, constatamos que não há disciplina alguma que contemple as novas tecnologias, como vemos abaixo:

O conhecimento histórico e historiográfico constitui a base da formação do Licenciado. Não obstante, não a resume, visto que o Curso de Licenciatura associa a formação teórica e técnica sobre o fazer docente à prática curricular continuada. Assim, o Núcleo de Formação Docente privilegia o domínio sobre os estágios cognitivos de crianças e adolescentes e sobre os processos de ensino e aprendizagem. A partir deles, desdobram-se os domínios sobre os procedimentos teóricos e metodológicos da prática docente, envolvendo tantos os princípios didáticos (gerais e específicos) quanto o domínio sobre a legislação, por meio dos quais se pretende que o egresso seja capaz de operar o conhecimento histórico e historiográfico de forma a produzir Saber Histórico Escolar.

O Núcleo de Formação Docente, voltado à formação do professor para atuação na Educação Básica, compreende tanto a prática pedagógica em História quanto as formações complementares, contendo as seguintes dimensões: Formação Básica da Licenciatura, Prática como Componente Curricular, Estágio Supervisionado em História, Pesquisa em Educação, Elaboração de Monografia e Formação Complementar. (PROJETO PEDAGÓGICO LICENCIATURA EM HISTÓRIA - FACULDADE DE HISTÓRIA UFPA CAMPUS GUAMÁ, 2018, p. 12)<sup>4</sup>.

Ao longo do tempo, os currículos privilegiaram as disciplinas que tratam os conteúdos históricos e os métodos do fazer do historiador, com um curto tempo para as questões ligadas ao fazer pedagógico. Apesar disso, ultimamente, a partir do século XXI, podemos observar que houve um movimento de ampliação no sentido da formação e profissionalização do professor. Os mestrados profissionais são um bom exemplo disso.

Esse movimento demonstra que, se há uma mobilização em torno do reconhecimento de outras perspectivas, há razões para entendermos que há algo a

---

<sup>4</sup> Em sua atualização de 2019 o PPC da Faculdade de História da UFPA Campus Guamá, não traz nenhuma disciplina pedagógica que trate especificamente de tecnologias A disciplina PCC V seria a que mais se aproximaria desse conteúdo ao tratar do Ensino de História, Linguagens: Literatura e Mídias.

ser mudado. Como aponta Guimarães (2012, p. 113) “implica adotar um princípio dialógico, da partilha de experiências, e o rompimento com formas hierarquizadas e mecanicistas de organização de saberes e práticas”.

A academia pode não ter a obrigação de ser responsável pela formação global do seu aluno, mas a vida e o trabalho cobrarão tal formação. Então cabe a esse futuro profissional aproveitar ao máximo o que a academia lhe proporciona e buscar em outros meios a formação que o ambiente acadêmico por ventura deixe a desejar, pois não é só no meio acadêmico que se forma um profissional, haja vista que “os sujeitos/docentes constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de suas vidas” (GUIMARÃES, 2012, p.114).

Diante dessas constatações sobre a importância da formação continuada dos professores, passemos a refletir sobre as novas tecnologias e como poderia ser promissora a sua utilização no trabalho pedagógico, entendendo que podem ser chamadas também de novas linguagens, alternativas pedagógicas às aulas de História. “A constituição da noção de novas linguagens aplicadas ao ensino de História no Brasil ocorre entre os anos 1980 e 1990, em artigos e coletâneas de História e ensino” (ROCHA, 2015, p. 97).

Irene Melo de Carvalho, em seu livro “O processo didático” (1987), já salientava: “é necessário considerar que o emprego de computadores e de máquinas cibernéticas deverá alterar profundamente a vida escolar, os conceitos de ensino e até talvez, o problema dos fins do ensino” (CARVALHO, 1987, p. 337, apud Rocha, 2015, p. 111-112). Quase uma profecia, Carvalho sintetizou o que vem acontecendo atualmente. Porém é preciso discutir em que medida os professores de História estão preparados para utilizar essas tecnologias na proposição de que sejam coadjuvantes ao protagonismo dos alunos na construção de conhecimento histórico, e não o contrário. Nesse trabalho nos propomos a isso, mas sem perspectiva de esgotar a discussão. Muito pelo contrário, ciente dos limites.

Ao começar a refletir sobre esse problema nos vêm à mente lembranças de algumas formações pelas quais já passamos e de situações que provavelmente todos os professores já presenciaram, como a dificuldade de alguns profissionais de usarem um projetor ou exibir um filme. Sempre há um cabo ausente, uma formatação errada, problemas com o ajuste da imagem, entre outros, falando apenas nas questões operacionais. Temos ainda as questões pedagógicas, como o uso do

PowerPoint apenas para leitura, de filmes apenas para ilustração e outras questões semelhantes.

## 2.2 A escola e as tecnologias

Em que medida as novas tecnologias são ferramentas bem utilizadas ou muletas sem sentido usadas para preencher um vazio pedagógico? Sobre o problema da formação inicial do professor, fizemos como amostragem uma pesquisa com os professores de História da Unidade de Ensino Estadual Escola do Outeiro, onde desenvolvemos este trabalho com os alunos e alunas.

Nessa unidade, Escola Estadual do Outeiro, há seis professores de história, contando com o autor do presente trabalho. Da mais antiga para o mais novo, há professores formados há 38 anos, 16 anos, 13 anos e 10 anos. Todos têm especialização, sendo um mestrando e um doutorando. Pelas respostas obtidas, concluímos que 75% dos participantes não tiveram em sua formação de graduação disciplina condizente com o conteúdo de uso de tecnologias na educação.

Importante ainda que, na mesma pesquisa, os professores em sua totalidade compreendem a importância do uso das tecnologias na educação, mas 50% dos entrevistados ainda não se consideram aptos a utilizar as tecnologias como ferramenta de ensino – esses são os formados há mais tempo. À pergunta “O senhor se considera apto a utilizar as tecnologias como ferramentas de ensino? ”, o professor que é doutorando respondeu: *“Obviamente que não, eu as subutilizo, eu encontro dificuldades de toda natureza. Faltou preparo, formação e interação com essas tecnologias a nível profissional”*. (A, O).

Quando perguntados sobre o uso de tecnologia em suas aulas, 100% dos entrevistados disseram que já utilizaram, mas limitados ao computador e data show. É muito repetida nas conversas com os professores entrevistados a reclamação a respeito da estrutura das escolas, que geralmente não dispõem de material disponível para o uso das tecnologias. Vejamos o relato de um dos entrevistados:

*Considero-me completamente convencida sobre a importância do uso das tecnologias como garantia de aprendizagem com qualidade, porém tenho clareza de que a aptidão para as utilizar não envolve somente o conhecimento de teorias. A socialização das práticas propicia um avanço inquestionável, lamentavelmente são momentos muito raros. A outra dificuldade é encontrar uma escola pública com os equipamentos necessários para as práticas pedagógicas.* (P. O)

Podemos entender nessa fala, que é reverberada entre os professores, que existe interesse em utilizar as tecnologias com os alunos, mas ele sempre esbarra em dois problemas principais: a falta de formação e as estruturas de trabalho.

Quando pensamos em novas tecnologias estamos nos referindo às novas linguagens tecnológicas que podem trazer condições aprimoradas de desenvolver o processo pedagógico. Estamos na era digital, fala-se em geração nativa-digital, os nascidos dentro dessa era. É bastante cobrado dos professores que se apropriem de conhecimentos tecnológicos para melhor exercer sua profissão. Mas em que medida a utilização dessas tecnologias possibilitará a construção de conhecimento no processo ensino-aprendizagem?

“A transposição didática das inovações tecnológicas é atualmente uma outra questão fundamental e imprescindível no ensino de História” (BITTENCOURT, 2001, p. 63). Com essa afirmação de Circe Bittencourt, passamos a tentar entender o que essas novas tecnologias significam em termos práticos.

A partir da segunda metade do século XX, a sociedade produziu muito no que diz respeito à informação, comunicação e inovações tecnológicas. Hoje em dia temos na palma de nossas mãos informações cujo processamento, na década de 1970, precisaria de uma sala inteira. Circe Bittencourt (2001, p. 63) afirma que “estamos nos afogando em informações, mas com sede de conhecimento”, e dessa afirmação partimos.

Qual a diferença entre apresentar um conteúdo de História em um PowerPoint no datashow e apresentar esse mesmo conteúdo em um álbum seriado? Onde queremos chegar com essa pergunta? Não há construção de conhecimento, só transmissão, transposição. Como transformar novas tecnologias em ferramentas pedagógicas que auxiliem na construção de conhecimento no processo educacional?

Por todo o exposto, compreendemos que as novas tecnologias devem estar a serviço do protagonismo discente. É essencial que usemos essas novas linguagens pedagógicas, mas elas devem proporcionar a construção do conhecimento. O aluno deve ser incentivado a produzi-lo e convidado a dividi-lo e multiplicá-lo.

Isso é possível, e já existem vários projetos ao redor do mundo com intuito de integrar as novas tecnologias como recursos didáticos, com a perspectiva de tornar essa ferramenta uma aliada no processo ensino-aprendizagem. Podemos confirmar por meio do trabalho de Moura (2009), que analisou propostas desenvolvidas na

África, Estados Unidos, Irlanda e outros no Canadá, na Inglaterra, na França e em Portugal. Todos tiveram excelentes resultados, a exemplo de um projeto chamado (K-nect), desenvolvido no Estado da Carolina do Norte nos EUA, onde os alunos recebiam problemas em seus celulares e, ao resolverem, filmavam os procedimentos e compartilhavam com todos os colegas, que também aprendiam. No fim, constatou-se que os alunos que usaram os celulares obtiveram resultados 25% melhores que os demais.

Observar e avaliar em que medida esses projetos operados por profissionais da História são realmente eficazes no sentido de explorar novas metodologias na linguagem digital é um caminho para discutir uma formação em metodologias que introduzam as novas tecnologias no ensino.

Também pode ser uma discussão relevante nessa construção analisar o impacto dessas ferramentas no processo de aprendizagem em meio escolar e verificar se são apenas mais do mesmo, na medida em que podem não trazer novidade metodológica alguma, mas apenas reproduzir em ambiente virtual os métodos tradicionais observados na maioria das salas de aula.

Em um trabalho piloto em turmas de ensino médio de uma escola pública, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Outeiro, começamos a criar grupos de WhatsApp, com o intuito de falarmos apenas sobre a disciplina História. Este seria um ponto de conversas, indicação de filmes, troca de informações, indicações de livros e sites de internet que tratem de conteúdos de História, entre outras possibilidades.

Ainda no início, pudemos observar que já existe uma comunicação interessante entre os participantes. Certo dia, em pleno domingo, um aluno avisou aos outros que um filme chamado “Cruzadas” estava passando em um canal aberto de TV e que seria interessante que assistissem, pois naquela semana o professor tinha trabalhado o assunto. Depois do filme, uma conversa se estendeu pela noite comentando-o.

Na mesma semana, um aluno indicou um filme no Youtube chamado “Sangue e honra”, com um contexto ambientado na Idade Média e mais discussões surgiram no grupo. Percebemos que uma ferramenta simples, que pode ser operada por qualquer pessoa, gera discussões sobre a disciplina.

Em outro momento, uma aluna questionou no grupo sobre um conteúdo do livro didático, e alguns se manifestaram. Os alunos querem protagonismo, talvez nos

falte aptidão, incentivo, ou ainda vontade de possibilitá-lo, propor e encorajar os discentes na construção de conhecimento.

Criar um tipo de aplicativo que possibilitasse uma interação entre os alunos e os conteúdos, dando a chance de operarem, alimentando-o com conteúdo, discussões e trabalhos, poderia ter uma resposta bastante surpreendente.

De qualquer modo, é preciso que os professores de História, bem como outros, se apropriem dessas novas linguagens tecnológicas, pois os alunos já nasceram nelas e isso é irreversível.

Uma metodologia que permita que os professores de História utilizem essas ferramentas tecnológicas a bem do conhecimento é importante e urgente. O processo de formação dos profissionais do ensino de História deve priorizar, nas graduações e pós-graduações, disciplinas que contemplem esse conhecimento e, acima de tudo, metodologias que utilizem as novas tecnologias como meio de produção de conhecimento histórico.

Um dos professores entrevistados nos faz o seguinte relato em relação à graduação, quando perguntado se houve alguma disciplina que tratou das tecnologias na educação:

*Nunca. Eu acho lastimável esta lacuna e aponta as limitações que os professores acadêmicos, inclusive de pós-graduação, experimentam. Recentemente iniciaram uma aproximação com esse tema e o ensino da educação básica. Estão tentando se desencastelar. (V. A)*

Essa lacuna existe não só nos cursos de graduação, mas também na formação continuada, pois não encontramos cursos de especialização com esse tema, mesmo nas instituições responsáveis pela educação no Estado.

A Secretaria Estadual de Educação do Pará, por exemplo, não tem em seus cursos e aprimoramentos voltados para os seus professores, no momento, nenhum curso que contemple essas demandas. A Escola de Governo do Estado do Pará, que poderia dar esse suporte, tem apenas um curso básico de informática que não atende a essas expectativas demandadas.

Concluimos então evidenciando que existe uma deficiência na formação dos educadores em relação aos avanços tecnológicos da sociedade e que ela deve ser preenchida o mais breve possível, pois estamos em risco de nos tornarmos obsoletos.



As universidades precisam elencar em suas grades curriculares disciplinas que tratem desses avanços, para que possamos alcançar as possibilidades impostas e utilizar esses conhecimentos com mais propriedade, sabendo os objetivos que se pode alcançar.

## **CAPÍTULO 3: ANALISANDO OS APLICATIVOS**

Nesse capítulo, seguindo o que nos propomos, iremos analisar à luz de alguns estudos importantes como os aplicativos escolhidos para esse experimento foram importantes para o processo de aprendizagem dos alunos. Isso será feito verificando as qualidades e problemas encontrados pelos usuários dos aplicativos, utilizando os principais conceitos e abordagens aplicados à aprendizagem móvel, por intermédio de uma literatura que indica o estabelecimento de critérios de qualidade específicos que se deve buscar nos aplicativos educacionais.

Importante também será compreender como o uso desses aplicativos educacionais pôde nos dar instrumentos para a terceira fase desse trabalho: a construção, com os educandos, de um aplicativo que nos auxilie no ensino de História, partindo da história local para a compreensão da história nacional e geral. Possibilitando, assim, vislumbrar uma contribuição metodológica que permita que outros profissionais tenham alguns parâmetros importantes na construção metodologias próprias.

### **3.1. Sobre o protagonismo da juventude**

Ser jovem no Brasil não é uma tarefa muito fácil. A juventude é considerada um período muito complicado da vida, por todas as questões biológicas e sociais. O jovem é muito novo para muitas coisas e muito velho para outras, mas essa é a época das escolhas. Ser jovem na periferia das grandes cidades, por sua vez, é mais difícil ainda, por todas as coisas que sabemos que passa um jovem em situação de risco social, exposto a todos os perigos de grandes centros urbanos.

Nesse contexto, a escola pública é um último refúgio que o jovem encontra e que pode lhe proteger e indicar um caminho de superação das dificuldades. A educação é o caminho mais curto entre uma vida de dificuldades e um futuro melhor. Há quem diga que a educação é a principal forma de transgressão que um jovem pobre pode encontrar para subverter a lógica social em que vivemos.

O Brasil tem uma alta polarização no que diz respeito à distribuição de renda. Isso gera, em última análise, uma diferenciação muito grande no acesso dos jovens

de baixa renda aos serviços básicos, reforçando ainda mais a vulnerabilidade entre os pobres.

A educação e o protagonismo da juventude como alternativa a essa realidade têm sido apontadas como saída para o desenvolvimento da participação cidadã. Entende-se o protagonismo como a capacidade de exercer um papel decisivo e transformador na vida social. Ele é a participação consciente dos adolescentes em atividades que possam acontecer em comunidade ou na escola.

De acordo com a UNICEF (2011),

[...] a participação é um direito do adolescente que implica a possibilidade de manifestar sua opinião, intervir com sua ação e garantir com sua avaliação que as políticas a eles destinadas [...] sejam estruturadas de acordo com suas necessidades.

Estamos longe de promover essas garantias no Brasil. Mesmo as escolas, em sua maioria, ainda não desenvolvem currículos alinhados com as verdadeiras necessidades dos alunos e alunas. Esse pode ser um dos motivos que afastam o jovem da sala de aula, o que se pode confirmar pelos altos índices de evasão escolar da juventude. Mais de 14% de brasileiros entre 15 e 17 anos estão fora da escola, não trabalham e não procuraram trabalho, já sendo chamados de “geração nem, nem”. Segundo o IBGE, a cada dois desempregados, um tem menos de 25 anos.

Nesse sentido, devemos ter em mente que o jovem não é apenas parte do problema, mas deve ser chamado e incentivado a fazer parte das soluções. Em nosso trabalho, buscamos incentivar a participação efetiva dos jovens educandos, com o objetivo de tornar a aula de história um propulsor para a tomada de consciência do papel fundamental que têm em relação aos caminhos que devemos tomar para alcançar uma sociedade mais justa, fraterna e equânime.

### **3.2 A educação, as tecnologias e o protagonismo discente**

Observamos hoje no contexto mundial que o uso das tecnologias é bastante relevante nas atividades cotidianas, aplicando-se das atividades mais triviais às mais complexas, como as educacionais ou científicas.

Nas atividades educacionais, podemos verificar a importância desses estudos ao longo dos últimos anos e a evolução tecnológica junto com a popularização da internet – que modificaram em grande monta a forma de aplicar as metodologias e

práticas educativas – a partir de diversos estudos balizados por profissionais respeitados na área acadêmica.

Exemplo disso são trabalhos como os Adelina Moura (2009) em “Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a geração polegar” e Ana Amélia Carvalho (2012), em “Aprender na era digital: Jogos e mobile learning”, que escrevem sobre a aprendizagem medida por tecnologias móveis; Marc Prensky, em “Nativos digitais, imigrantes digitais” (2001), que foi criador do termo “Nativos Digitais”; e Eliane Schlemmer (2007), em seu texto “M-Learning ou Aprendizagem com Mobilidade: casos no contexto Brasileiro”, que tem vasto trabalho sobre práticas pedagógicas na perspectiva da tecnologia digital, Paula Sibília, no trabalho, Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão, que faz uma crítica bastante instigante acerca do uso das tecnologias em educação.

Na mesma direção, podemos verificar que, após o surgimento das plataformas virtuais, elas têm sido utilizadas com muito êxito no processo ensino-aprendizagem. Um bom exemplo são os ambientes virtuais de aprendizagem. Nesse sentido, as discussões a respeito das mudanças nas práticas educativas estão surgindo nos meios acadêmicos em uma proporção notável.

Nesse contexto, a presença das tecnologias móveis tem expressão significativa para a formação de saberes, pois a partir das observações movidas por essas tecnologias as percepções de aprendizagem e ensino modificam-se, assumindo novas perspectivas didáticas.

A aprendizagem e o ensino por intermédio de tecnologias móveis e aplicativos são uma realidade na forma de nossos alunos se desenvolverem e por isso o emprego dessas tecnologias digitais é hoje imprescindível no processo educacional.

### **3.3 A aprendizagem móvel**

Atualmente a aprendizagem móvel vem ganhando espaço como uma das principais interlocutoras das novas tecnologias na educação, também conhecida como Móvil-Learning. A aprendizagem móvel pode ser auxiliar, ao proporcionar aos alunos e alunas atividades educacionais por intermédio de tecnologia, com o intuito de promover e mediar a aprendizagem a partir de dispositivos móveis.

A esse propósito, uma discussão que tem tomado corpo nos meios educacionais é entender de que forma podemos aplicar esses métodos. Para isso,

deve-se ter em mente uma boa seleção dos aplicativos a serem utilizados de acordo com os objetivos que se quer alcançar, considerando a concepção de aprendizagem que nos baliza, para que o processo ensino-aprendizagem seja significativo para os atores envolvidos.

Entendendo essas premissas, visto que aqui queremos analisar os aplicativos utilizados na turma objeto desse trabalho, é importante entendermos quais critérios de qualidade utilizaremos para essa análise. Os aplicativos escolhidos para essa experiência foram selecionados por apresentarem algumas características de aplicabilidade e usabilidade, que possibilitam uma melhor integração dos aplicativos aos conteúdos desenvolvidos, bem como uma dinâmica estimulante, que tem como primordial as características de interatividade e individualização da aprendizagem. Segundo documento da UNESCO com as diretrizes políticas para a aprendizagem móvel de 2014:

As tecnologias móveis por serem altamente portáteis e relativamente baratas ampliam enormemente o potencial e a viabilidade da aprendizagem personalizada. Além disso, à medida que aumenta o volume e a diversidade de informações que os aparelhos móveis podem coletar sobre seus usuários, a tecnologia móvel torna-se capaz de melhor individualizar a aprendizagem. (UNESCO, 2014, p.12)

Docente e discentes, por meio de uma discussão – pois um dos cerne desse trabalho é o protagonismo juvenil – escolheram dois aplicativos em um grupo de dez iniciais. Tais aplicativos, ao nosso entender, complementar-se-iam na direção de alcançarmos nossos objetivos com seu uso, quais sejam: em primeiro lugar, promover aos alunos e alunas, eram 40 discentes, 23 alunas e 17 alunos, o uso desses aplicativos para que tivessem a experiência de contato com a disciplina em meios variados que não a sala de aula, vislumbrando uma flexibilização para o processo de ensino-aprendizagem; em segundo lugar, proporcionar maior liberdade para uma aprendizagem em que os alunos e alunas eram o foco, promovendo uma maior motivação para a pesquisa. Ainda no documento da UNESCO acima citado:

Historicamente, a educação formal foi confinada às quatro paredes da sala de aula, ao passo que os aparelhos móveis podem transferir a aprendizagem para ambientes que maximizam a compreensão. Assim como museus oferecem “áudio guias”, que permitem que os visitantes aprendam sobre determinadas obras de arte ou artesanatos enquanto os examinam em três dimensões, os pioneiros dos aplicativos móveis desenvolveram modelos similares, específicos a um local para facilitar a aprendizagem em diversas disciplinas como história e química (UNESCO, 2014, p.18).

Nesse ponto é necessário um recorte para algumas reflexões sobre as escolhas dos aplicativos. Compreendemos que apesar dos nossos alunos serem considerados nativos digitais esse momento foi bastante revelador de uma cultura ainda muito híbrida no sentido de que, mesmo sendo as tecnologias uma referência forte para os discentes, as escolhas foram bem tradicionais, mesmo porque geralmente os aplicativos encontrados na internet sobre esses tópicos estudados para a preparação ao ENEM, são em sua maioria bem tradicionais. São textos, explicações, imagens, com base flagrante de uma educação bancária, utilizando aqui o conceito freireano.

É possível compreender com isso que para que tenhamos um trabalho diferencial utilizando as tecnologias digitais, ainda temos um longo caminho de estudos e pesquisas para podermos realmente conhecer e aprimorar as possibilidades de uso.

Mas nossa proposta é o protagonismo discente então nada mais justo que acatar e incentivar suas escolhas, até porque isso é material importantíssimo para tentar entender os limites e as possibilidades dessa ferramenta ainda tão pouco explorada e que nos traz ainda tantas polêmicas.

Quando percebemos que as ferramentas digitais, como ao aplicativos de estudos, ainda guardam reflexos de uma educação tradicional, nos deparamos com um terreno promissor para várias possibilidades de estudos e pesquisas, pois nossos alunos, apesar de viverem as tecnologias em suas vidas, ainda são culturalmente tradicionais.

A mudança é sempre dolorosa e o novo é sempre ameaçador, portanto para propormos um trabalho com tecnologias, dentro de um aparato escolar, respeitando, regras, currículos e estruturas tradicionais, requer um conhecimento profundo do corpo discente, além de respeito e confiança mútuos.

Com as devidas reflexões sigamos com a análise dos aplicativos utilizados. Normalmente a qualidade de um aplicativo educacional está ligada a um conjunto de atributos que precisam ser alcançados de forma que atenda às prioridades de seus usuários, possibilitando que se alcance os objetivos proposto pelo trabalho. O aplicativo não precisa ter todas as qualidades, mas necessita, no presente trabalho, ter priorizados os critérios de usabilidade, acessibilidade e mobilidade, conforme Dunlop (2002 apud SCHLEMMER, p 03, 2007). Ainda de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), existem alguns selos de qualidade para aferir

a qualidade de um software educacional, a exemplo da NBR 9241-11 (2002), que prioriza a usabilidade que o usuário desfrutará ao utilizar o programa.

Importante esclarecer que os softwares são programas de computador que se comunicam com o computador. Um sistema operacional pode ser chamado de software, por exemplo, bem como os drivers de periféricos ou interface gráfica. Já o aplicativo é um tipo de software para realizar tarefas específicas, por exemplo, um editor de fotos, Word, entre outros.

Portanto, entendemos que ao aplicar um ou mais critérios de qualidade para o uso de aplicativos educacionais, é importante ter clareza dos objetivos que se quer alcançar, procurando as potencialidades que tal aplicativo vai agregar ao processo ensino-aprendizagem, estabelecendo uma metodologia que corrobore para que essa modalidade de ensino possa trazer avanços significativos na interação com os conteúdos formais mesmo em ambientes informais.

Por isso dois aplicativos foram escolhidos, por serem os que mais se aproximaram da excelência nesses quesitos. Apesar de serem aplicativos de formato e conteúdos bem tradicionais, a ideia de complementaridade foi importante na escolha e se dá no sentido de que ao jogar o Quiz, se não soubesse a resposta, o educando pesquisasse no Lookhistória para obtê-la. Dessa forma, teríamos, a princípio, uma forma de estudar os conteúdos com uma dinâmica diferente e prazerosa.

Um dos aplicativos escolhido para esse trabalho foi o Quiz de História do Mundo, que se caracteriza por ser uma prova de história geral com diversão, perguntas e respostas, em um jogo no qual se acumula pontos e se passa de fase, estimulando o jogador a tentar zerá-lo em um desafio de conhecimento.

O Quiz é um jogo de Trivia, que traz em seu conteúdo perguntas de História geral, com foco nas curiosidades e informações que muitas vezes os livros didáticos não trazem. Depois de dada a resposta, o jogador tem acesso a um pequeno texto que contextualiza a pergunta com um fato histórico relevante para o conteúdo que os alunos estudam em sala. Por exemplo, dada a pergunta “qual o nome da capital do império bizantino?”, após a resposta, “Constantinopla”, vem um texto designado “fato engraçado”, que explica o seguinte: “O termo ‘Império bizantino’ surgiu no século XVIII. As pessoas do tempo ainda o chamavam de Império Romano, sem que a capital fosse Roma”. Nesse ponto, podemos trabalhar o contexto histórico e o conceito de anacronismo, por exemplo. Essa dinâmica possibilita, também, que o

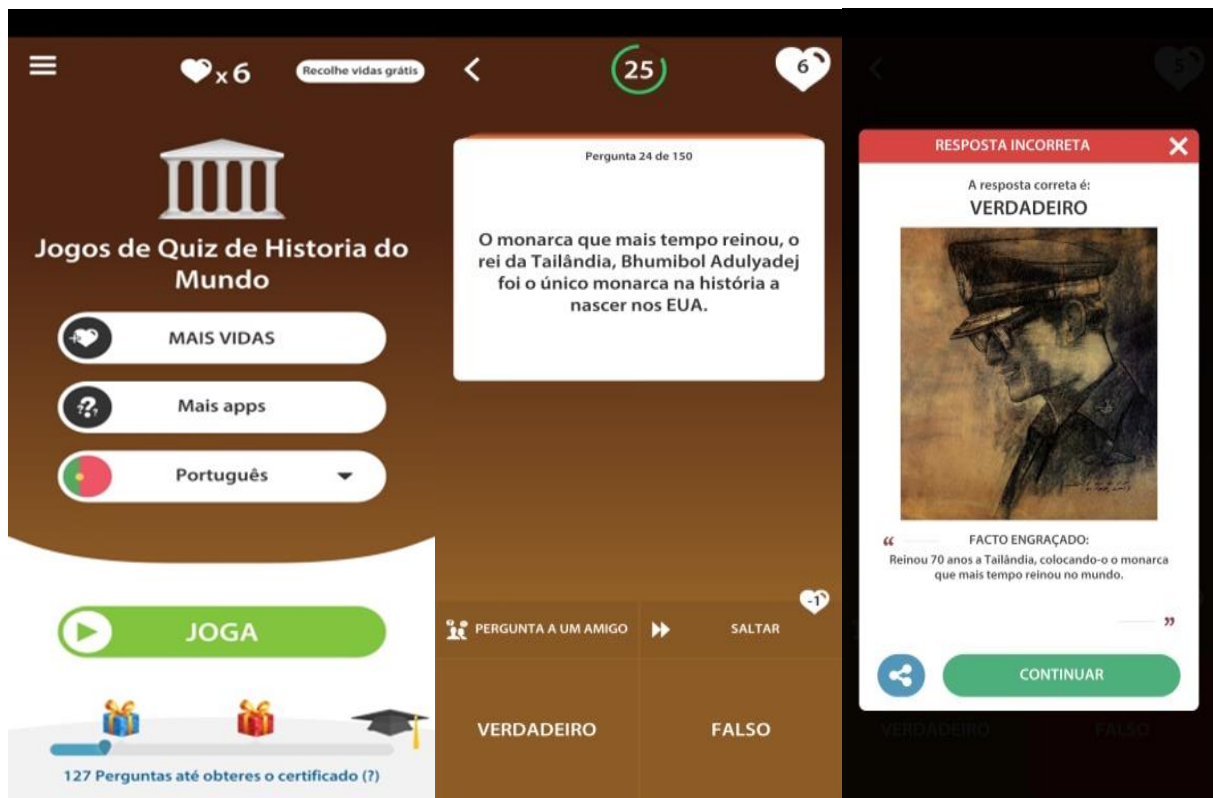
jogador aos poucos se torne interessado e integrado ao jogo, partindo da curiosidade que vai aguçando a cada pergunta.

Outro exemplo: “Onde foi criado o Código de Hamurabi?”. Após a resposta: “Mesopotâmia” o texto “fato engraçado” explica que o Código de Hamurabi está entre os mais antigos documentos legais, onde se encontra a doutrina: “Inocente até que se prove o contrário. A partir dessa indagação podemos trabalhar a origem do direito moderno, exemplificando.

Partindo dessas respostas e textos, em sala de aula teremos uma série de indagações, discussões e debates que podem ser travados, principalmente se o professor pedir que o aluno ao se interessar por algum fato curioso, faça uma pesquisa posterior e escreva um texto sobre o assunto. Possibilita-se aos alunos, desse modo, a pesquisa a escrita e a autoria na produção de narrativas.

Observemos algumas imagens do jogo:

**Imagem 1** – Aplicativo Quiz História do Mundo.



Fonte: Play Store, 2018

Vejamos algumas opiniões de usuários do aplicativo. Utilizaremos as iniciais fictícias dos usuários para manter o sigilo das identidades por questões legais: “*Jogo muito bom, não só para testar, como também para aumentar conhecimentos*” (SSC).



Aqui, observamos que o jogador está bem interessado em conhecimento, sem preocupar-se muito com o formato ou a jogabilidade.

Já em outra opinião vemos outras preocupações: *“Muito bom, só tem muito comercial, poderia ser menos, e poderia arrumar mais métodos para dar vida aos jogadores sem ser assistindo a vídeos longos” (PL)*. Aqui vemos que há uma preocupação maior com a dinâmica do jogo. Outra opinião permite-nos, ainda, compreender que o usuário quer mais aprofundamento, observe: *“Bem construído mais sinto falta de perguntas sobre consequências históricas” (OF)*.

Mais uma opinião sobre jogabilidade:

*O jogo é muito bom só acho que as questões de escrever o nome de personagens históricos são muito difíceis porque o nome está em outro idioma na maioria das vezes, seria mais fácil se fossem alternativas ao invés de escrever (JVRS).*

Veja que o usuário aponta uma dificuldade do jogo quando se pergunta o nome de personalidades históricas, por dificuldade de escrever nomes em outros idiomas. Vemos aqui a possibilidade de interdisciplinaridade com as disciplinas de línguas estrangeiras.

O outro aplicativo escolhido chama-se Lookhistória, que tem em seus dados todo o conteúdo de História do ensino médio em uma forma rápida e resumida com vídeos de apresentação de cada período explicado por um professor, além de guia de tópicos dos períodos históricos, que possibilitam uma consulta fácil e ágil.

Esse aplicativo tem um fácil desenvolvimento, pois é um quadro que poderíamos chamar de História de bolso. Há uma aba de entrada com nove tópicos, que são: Estudos Históricos, Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea, Atualidades, Brasil Colônia, Brasil Império e Brasil República.

Ao abrir a aba dos Estudos Históricos há um vídeo com o professor explicando do que se trata, levando-nos posteriormente a outra aba onde encontramos outros três tópicos: Fontes Históricas, Escolas Historiográficas e Divisão da História. Ao abrir essas novas abas, surgem outras que explicam cada assunto. Por exemplo: Na aba Divisão da História, abre-se outra aba com a Periodização e o Modo de Produção, que ao serem abertas explicarão esses assuntos.

Abrindo a aba Antiguidade, veremos dois subtópicos, “Grécia e Roma”. Na Grécia há quatro áreas de conhecimento que são: Geografia da região, Esparta, Atenas e Cultura. Em Roma, há seis áreas de conhecimento: Geografia da região,

Período Monarquista, Período Republicano, Alto Império, Baixo Império e Cultura. Cada área dessas, quando abertas leva o usuário a outra aba com o detalhamento da área. Por exemplo: a área Baixo Império leva a uma aba com os assuntos: Crise do Escravismo, A Anarquia Militar, O Cristianismo, A Dinastia Ilíria e As Invasões Bárbaras. Ao abrir uma dessas abas, vem um texto resumo que explica aquele assunto. E assim são todos os outros tópicos. Vejamos algumas imagens do aplicativo:

**Imagem 2 – Aplicativo Look História**



Fonte: Play Store, 2018

Importante frisar novamente que as iniciais aqui utilizadas são fictícias para não gerar problemas de publicação.

Vejamos algumas opiniões de usuários:

*Ótimo aplicativo para quem busca entender temas históricos em um período de tempo breve, claro que não há comparações entre ler um livro sobre determinado assunto e estudar pelo celular, mas o app cumpre muito bem o*

*objetivo proposto, seria legal se o app oferecesse vídeos complementares (TL).*

Aqui constatamos que o aplicativo é bom para o que se propõe, mas não substitui um livro, na opinião do usuário. Essa é uma questão interessante, visto que há quem diga que a tecnologia poderá substituir os livros. Há controvérsias.

*O aplicativo é muito bem organizado o que facilita para tirar dúvidas imediatas, os resumos das matérias são excelentes, mas infelizmente o aplicativo se resume a isso. Seria interessante os desenvolvedores indicassem sites e livros para um estudo mais aprofundado (LC).*

Interessante novamente que o usuário reclama por mais aprofundamento, oposto da opinião comum de que os usuários de internet querem rapidez e conhecimento raso.

*Nossa, tudo o que eu procurava e precisava. Tenho muita dificuldade em história e esse aplicativo é perfeito, pois é bem organizado, explicação simples, porém com conteúdo e fácil de entender, sem falar nos vídeos (IS).*

Observamos os usuários sempre pontuando a organização, o que deixa transparecer dificuldades com alguma desorganização em outro ambiente de estudo. Por meio das falas, contudo, não foi possível detectar onde.

Essas opiniões foram coletadas da página do aplicativo na internet, com o intuito de termos algum parâmetro com relação às opiniões dos estudantes sujeitos da pesquisa, observadas adiante. Aqui utilizamos uma forma de coletar as opiniões dos estudantes espontaneamente, por intermédio da escrita de suas impressões sobre os aplicativos. Pedimos que escrevessem, de forma livre, o que acharam dos aplicativos com aspectos positivos e negativos. Em um universo de 40 alunos, 34 participaram com textos bem consistentes dos quais destacamos alguns que sintetizam de maneira geral as opiniões.

*O Look História é um ótimo aplicativo para quem quer aprender os conteúdos de História de forma resumida e completa. O Quiz História é um jogo bem interessante que ajuda a aprendizagem de forma divertida, mas como tem muitos anúncios acaba deixando o jogo meio ruim. (ASB)*

*O Look História é um aplicativo muito informativo que contém todo o conteúdo de História. O app é encontrado facilmente no Play Store. Nesse app podemos estudar e tirar dúvidas para facilitar nossos estudos, é um texto resumido para maior aprendizagem para aos nossos estudos de temas. Porque tem vários e vários temas para ser estudar História, com resumos fica mais fácil. " O Quiz História como o Look História é um aplicativo bem informativo e diversificado, pode ser baixado facilmente no Play Store, para entender também é bastante fácil e simples também. Um ponto bastante negativo é os anúncios quando jogamos. (MLO)*

Os dois jogos *Look História* e *Quiz História* são aplicativos educativos que nos ajudam a melhorar aperfeiçoando ainda mais os nossos conhecimentos sobre História. Em minha percepção se todos os alunos e principalmente os do ensino médio usassem, teriam uma facilidade de compreender a matéria e isso ajudaria muito com as provas. (GLC)

O Aplicativo de estudo *Look História* tem todo o conteúdo de História do ensino médio de forma rápida e resumida, porém não tem a opção de vídeo aula offline que seria muito bom para o aprendizado dos usuários. Tem uma enorme vantagem por ser um aplicativo recomendado por professores e estudantes. Enquanto o jogo *Quiz História*, o usuário tem poucas chances de vida, na hora do jogo, não possui uma musiquinha bem agradável de se ouvir. São inúmeras interrupções durante o jogo por conta de alguns anúncios que tira a concentração. (MKSC)

O *Look História* é um app que possui todos os conteúdos de História do ensino médio de uma forma rápida e resumida facilitando o nosso acesso aos assuntos e conteúdo da antiguidade, idade média e moderna de uma forma simples. O *Quiz História* um jogo de perguntas de todos os assuntos de História, você estuda e se diverte ao mesmo tempo, quanto mais você joga, mais você memoriza os assuntos. (TCM)

O aplicativo de estudos *Look História* tem um excelente design de acordo com a matéria que é abordada e possui poucos assuntos do que a matéria ensina, como por exemplo o ciclo do ouro, alguns sem opção de vídeo aula offline. Enquanto o jogo *Quiz História* do mundo não tem um design temático da matéria que é abordada. Possui uma agradável musica durante o jogo de perguntas, porem o usuário tem poucas chances de vida na hora do jogo. (MCSS)

Imagens dos alunos utilizando os aplicativos.

### Imagem 3 – Usando os aplicativos



Fonte: Acervo do autor, 2019.

**Imagem 4 – Usando os aplicativos 2**



Fonte: Acervo do Autor, 2019.

**Imagem 5 – Usando os aplicativos 3**



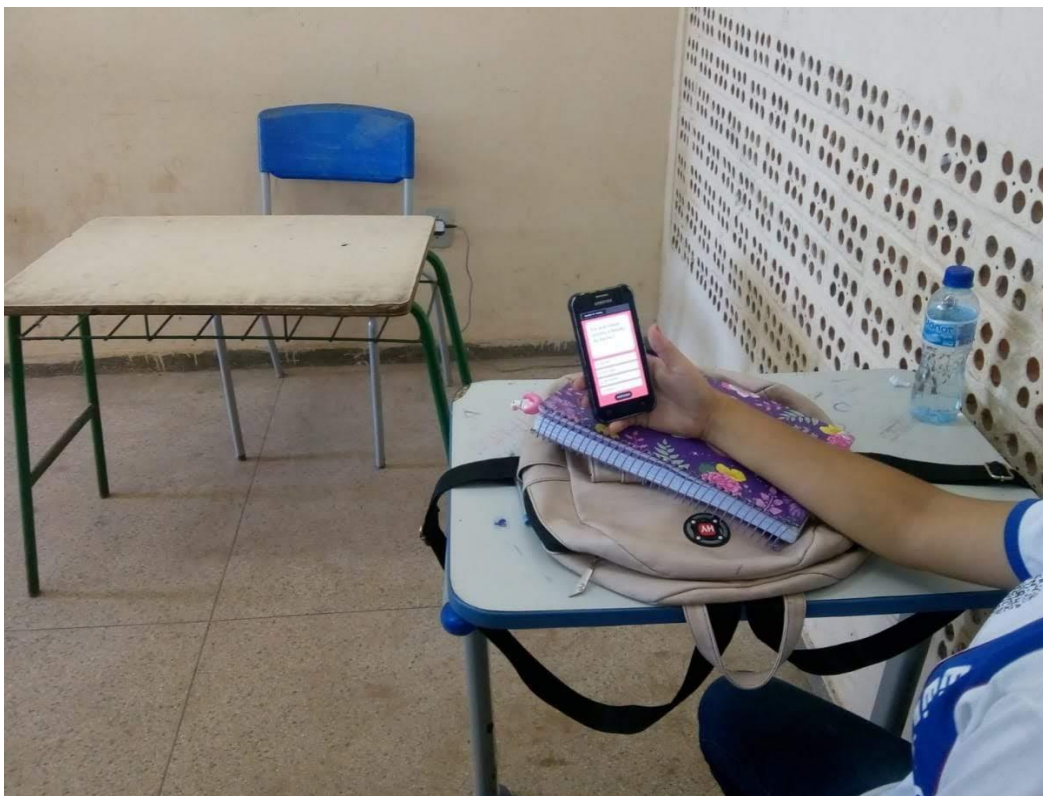
Fonte: Acervo do Autor, 2019.

**Imagem 6** – Usando os aplicativos 4



Fonte: Acervo do Autor, 2019.

**Imagem 7** – Usando os aplicativos 5



Fonte: Acervo do Autor, 2019.

Essa dinâmica inicial teve um resultado bem satisfatório, pois observamos o interesse dos alunos e alunas, ao presenciar as conversas a respeito dos aplicativos e o seu interesse em aprofundar o conhecimento obtido, por não deixar lacunas e responder a indagações posteriores à pesquisa no Lookhistória, o que gerou muitas discussões.

Nesses depoimentos, há alunos que tiveram uma desenvoltura bem satisfatória em relação à dinâmica do projeto. Eles participaram e ainda foram incentivadores da participação dos outros colegas, demonstrando um interesse em ser parte contribuinte e protagonista da execução.

O ato de criticar os aplicativos mostra o interesse que foi crescendo em cada etapa do projeto. Criou-se uma empatia que gerou, em última análise, uma consciência de que esse momento pedagógico não era trazido apenas como pronto, mas que eles participaram da elaboração e execução. Sentiram-se parte integrante do processo.

Podemos destacar desses depoimentos que, de maneira geral, os aplicativos tiveram uma significativa expressão na aprendizagem dos educandos e que realmente supriram algumas lacunas. Como podemos observar nas escritas, os aplicativos, por trazerem resumos, possibilitaram uma leitura mais dinâmica e rápida. Isso nos indica provavelmente que os tempos de aprendizagem dessa geração podem estar mudando por conta da própria vida cotidiana que nos impõe uma maior necessidade de velocidade, um ritmo diferente.

É bem notório que o jogo Quiz História deixou a desejar no sentido da jogabilidade, visto que muitos alunos e alunas apontaram para o número muito grande de anúncios e o número pequeno de vidas para jogar. No entanto, vimos também depoimentos bem positivos com relação ao conteúdo.

De toda maneira, o objetivo do uso dos aplicativos foi alcançado na medida em que um número expressivo de estudantes usou e relatou que foram um facilitador no sentido da aprendizagem dos conteúdos da disciplina História. Além disso, esse uso possibilitou o conhecimento sobre a aplicabilidade desses aplicativos educacionais e sua dinâmica para o processo de ensino aprendizagem, nos orientando para o próximo passo da pesquisa, que será a construção do aplicativo dos próprios alunos, com os conteúdos construídos por eles a partir de seus trabalhos e narrativas sobre a História da localidade onde estão inseridos.

Partindo desse trabalho com os aplicativos, passamos a outra fase do projeto que era desenvolver o trabalho com história oral e história local. O objetivo aqui não era formar jovens historiadores, mas sim que compreendessem o fazer histórico e a dimensão do trabalho do historiador e, com isso, proporcionar seu próprio entendimento da importância de estudar história.

Especificamente no trabalho com a história local, visamos o envolvimento dos alunos no desenvolvimento da pesquisa. Formamos, assim, grupos que elaboraram roteiros de entrevistas a serem realizadas com um ou mais moradores antigos da ilha de Caratateua (Outeiro), para que percebessem o trabalho dos historiadores no tratamento da história oral.

Além disso, buscou-se que compreendessem a dimensão histórica do seu próprio espaço, seu território, para entender que a história das sociedades não está apenas nos livros e sim em seu dia a dia, pelas suas ações no espaço a que estão circunscritos, e que esse espaço territorial está em relação com o resto do mundo. Segundo Barros (2006, p. 473), “a territorialização do espaço ocorre não apenas com as práticas que se estabelecem na realidade vivida, como também com as ações que são empreendidas pelo sujeito de conhecimento”, ou seja, enxergar-se como sujeito histórico no seu espaço territorial.

Outra preocupação que tivemos nesse momento foi que os alunos conseguissem identificar, por intermédio da história oral e da história local, que não estavam apenas fazendo uma história do seu entorno, já que “um cuidado que se deve ter com o estudo da história local é a identificação do conceito de espaço” (BITTENCOURT, 2004, p. 171).

Um conceito demonstrado atualmente é o de lugar, pois cada lugar tem suas especificidades e precisa ser compreendido nelas, porém essa história é parte de um todo. Como diz Bittencourt (2004, p. 172), citando o geógrafo Milton Santos, “cada lugar é diferente do outro, tem sua singularidade, mas é fração de uma totalidade”. Caso contrário, cairíamos no erro de fazer um trabalho sem o alcance que desejávamos, que era o de entender a história enquanto disciplina por meio da história local, no sentido de a História ser uma teia que se tece na conjugação das várias histórias locais.

Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem de história, tendo como coadjuvante a história local, pode possibilitar ao aluno a reflexão de suas práticas do



dia a dia relacionando-as com as problemáticas históricas do seu grupo, sua localidade e a sociedade nacional e mundial.

Temos então como perspectiva na utilização da história local a possibilidade de uma reflexão crítica sobre a realidade social e a percepção do processo de construção das identidades desses sujeitos e de seus grupos de pertencimento.

Portanto, a utilização da história local nesse trabalho serviu para que metodologicamente pudéssemos introduzir o cotidiano do aluno em sala de aula. Possibilita-se, assim, a valorização da memória na construção de identidades históricas individuais e coletivas. Além disso, vislumbra-se uma consciência histórica, pois “produzir a identidade coletiva, e dentro dela uma consciência histórica específica e sintonizada com ela é um dado essencial a qualquer grupo humano que pretenda sua continuidade” (CERRI, 2011, p. 32). Isso com a perspectiva de que possamos cada vez mais desenvolver metodologias que agreguem ao ensino de histórias novas possibilidades como a história oral, a história do cotidiano, a história local e também as novas tecnologias na possibilidade de novas narrativas históricas, pois o uso de ferramentas digitais significa construir novas narrativas de compreensão do passado, para podermos ressignificar a aprendizagem histórica.

Nesses casos, podemos entender entrelaçadas as duas teses principais desse trabalho, a *Didática da História* e a *Consciência Histórica*. Ao analisar os discursos dos alunos, percebemos um envolvimento que desnuda o interesse pelo conhecimento histórico com uma relação que se faz com a vida, com a necessidade que se tem de conhecimento, não para retê-lo e utilizá-lo em momentos oportunos, mas por entender que ter conhecimento da história refletirá no seu crescimento como sujeito histórico. Sobre isso, Rüsen (2011, p. 38) explica:

Através da análise das operações da consciência histórica e das funções que ela cumpre, isto é, pela orientação da vida através das estruturas do tempo, a Didática da História pode trazer novos insights para o papel do conhecimento histórico e seu crescimento na vida prática. Nós podemos aprender que a consciência histórica pode exercer um papel importante naquelas operações mentais que dão forma a identidade humana, capacitando os seres humanos, por meio da comunicação com os outros, a preservarem a si mesmos. Focando essa questão da identidade histórica, a Didática da História enfatiza um elemento crucial na estrutura interna do pensamento e da argumentação histórica, bem como suas funções na vida humana.

As entrevistas feitas em áudio e transcritas pelos alunos foram uma base para a produção do aplicativo, pois revelaram uma memória coletiva, que levou a lugares

simbólicos surgidos das narrativas dos entrevistados, como a travessia de balsa, a precariedade dos transportes, a chegada da energia, a construção da ponte “Governador Eneias Martins Pinheiro”, o aumento da violência, a percepção de que antes era melhor por conta da tranquilidade. Essas falas dos moradores mais antigos da ilha levaram os alunos a refletirem sobre o seu lugar na história e a sua participação enquanto sujeito histórico. Proporcionando, assim, um interesse maior pela pesquisa histórica e melhorando sua compreensão de mundo.

A partir do uso dos aplicativos e da pesquisa feita pelos alunos junto aos entrevistados, começamos a perceber o nível de interesse dos alunos aumentando em cada fase, principalmente por ver o comprometimento com o projeto. As perguntas, as pesquisas, os textos produzidos sobre temas históricos sendo notoriamente enriquecido pelo conhecimento adquirido nas discussões.

Comparando os textos produzidos pela turma sujeito desse projeto e as outras turmas, pudemos ver a diferença de linguagem e conhecimento. Fizemos as mesmas perguntas sobre o Imperialismo e Primeira Guerra Mundial à turma pesquisada e a outras turmas nas quais o projeto não estava sendo implantado.

Observemos alguns exemplos nas respostas à pergunta “O que foi o imperialismo e qual sua influência para a primeira guerra mundial?”

Os alunos de outras turmas responderam:

*O imperialismo é a política de um estado, nação ou povo que se impõe a outras nações, estados ou povos, com um controle direto ou indireto, sendo uma ação de poder contrária à vontade ou interesse dos outros povos. (CCJ)*

*O imperialismo foi para fazer referência ao processo de colonização da África, Ásia e Oceania, que se iniciou na segunda metade do século XIX. Foi havendo explicação na economia, na psicologia social e no ramo da geopolítica. (AAB)*

Já na turma do projeto, obtivemos respostas como:

*O imperialismo se constitui como um movimento de domínio, conquista e exploração política e econômica das nações industrializadas europeias, sobre os continentes africano e asiático. Por fim gerou as grandes desigualdades sociais no mundo contemporâneo gerando um ambiente político e econômico internacional que favoreceu as grandes guerras do século XX. (EDS)*

*O imperialismo foi um momento histórico do ocidente em que as nações industrializadas ocuparam colônias na África e na Ásia tendo se intensificado no século XIX. Durante o imperialismo houve a rápida*

*expansão do modelo civilizatório europeu, para todo o mundo, de modo que civilizações antigas como as africanas tiveram suas estruturas políticas e sociais eliminadas em prol do atendimento das necessidades do imperialismo europeu. Sendo assim as disputas entre essas potências acabou causando a primeira guerra mundial. (GFD)*

Outra pergunta foi: “Quais foram as causas e consequências da Primeira Guerra Mundial?”.

Respostas de alunos de outras turmas:

*Foi a referência do mercado preocupado com o imperialismo, o desenvolvimento maior de alguns países mais privilegiados do que outros pela primeira guerra mundial que estabelece um ciclo de reações do Estado.(JIF)*

*Em última análise a política imperialista levou as nações industrializadas sua evolução material gerada em injusta divisão internacional do trabalho, que favorecia apenas as nações industrialmente desenvolvidas (ASG)*

Respostas da turma do projeto:

*As Causas: O Extraordinário crescimento industrial possibilitou a corrida armamentista, ou seja, a produção de armas numa quantidade jamais imaginada. O conflito inevitável a medida que acirravam os choques de interesses econômico e político entre as potências industrializadas.*

*Consequências: Redesenhou o mapa político da Europa e Oriente Médio, Motivou a criação da liga das nações, permitiu a ascensão dos EUA. (BDF)*

*A razão principal do conflito foram as disputas entre nações industrializadas da Europa, essas disputas eram o resultado da política de conquistas de territórios, de mercados consumidores e áreas de influência. Devido essas situações aconteceram vários conflitos, como a rivalidade comercial e industrial entre Inglaterra e Alemanha. Suas consequências foram o fim da paz armada, encerramento da Belle Époque e o tanto de mortos que foi de 15 milhões. (JBD)*

As respostas aqui utilizadas foram escolhidas aleatoriamente, pois a intenção é ver como o trabalho desenvolvido com os alunos dessa turma específica, foi bastante importante na forma de expor seus conhecimentos e na desenvoltura da escrita e narrativas, cuja diferença fica nítida se comparada às outras turmas.

Evidente que temos alunos também com escrita e conhecimento nas outras turmas, mas é possível notar que suas respostas são mais mecânicas, possivelmente decoradas de livros ou textos prontos. Já as respostas dos alunos da

turma sujeito dessa pesquisa são mais elaboradas, reflexo de pesquisas e discussões. Importante salientar que as respostas foram dadas sem consulta.

Compreendendo em nossos estudos que consciência histórica é “toda produção que envolva indivíduos e coletividades em função do tempo”, como salienta Luis Fernando Cerri (2011, p. 28) ao interpretar os trabalhos de Rüsen e Heller, vemos manifestar-se nesse trabalho a consciência histórica desses alunos quando, envolvidos em um trabalho de pesquisa histórica, conseguem avançar na compreensão de mundo, o que é evidenciado em suas narrativas.

A forma como se posicionam em relação à disciplina História, o modo como se envolvem no trabalho e a mudança de atitude em relação à importância da história como parâmetro para compreensão do seu lugar de sujeito histórico, são incontestes manifestações da consciência histórica, visto que ela é parte integrante do ser no mundo, quando percebe a si mesmo no mundo, entendendo que faz parte de algo maior, que antes dele outros construíram. E isso nossos alunos entenderam ao entrevistar os moradores mais antigos do seu lugar.

Nesse sentido a afirmação de Cerri (2011, p. 30) confirma essa compreensão: “a consciência histórica pressupõe o indivíduo existindo em grupo, tomando-se em referência aos demais, de modo que a percepção e a significação do tempo só podem ser coletivas”.

Aqui chegamos a compreensão de que uma Didática da história deve partir da problematização do sujeito e de sua subjetividade, deve quebrar os parâmetros, para construir conhecimento com sentido histórico, com consciência histórica, pois a consciência histórica se pode ensinar, mas ela é parte do sujeito, e a didática da história tem de potencializar nesses sujeitos a curiosidade científica, de si e de sua realidade para poder construir um conhecimento que faça sentido para seu momento histórico. Por tanto essa construção de aprendizado, deve seguir no caminho de provocar o desejo do conhecimento, não transpondo informação, mas construindo juntos.

Compreendemos então que esse trabalho se presta minimamente a uma mudança de posicionamento em relação aos métodos de fazer e ensinar história, na medida em que conseguimos superar a transposição didática dos conteúdos históricos e vislumbramos a construção de uma Didática da História na qual os sujeitos da ação são protagonistas na construção de conhecimento. Por isso, os

sujeitos envolvem-se com o trabalho de forma responsável, sabendo que são eles que serão julgados pelo resultado.

Quando um professor faz a transposição didática de conteúdo e os alunos não conseguem entender, a culpa é do professor, que assumiu para si toda a responsabilidade pela construção e repasse de conhecimento. No momento em que o estudante é chamado a construir conhecimento, a responsabilidade cooperativa propõe a divisão de responsabilidades, gerando uma cobrança mútua do resultado do trabalho, pois todos os envolvidos serão cobrados pelos resultados. Nesse momento, ocorre a mudança de atitude frente ao conhecimento, gerando imagens como essas:

**Imagem 8 – Construindo conhecimento 1**



Fonte: Acervo do Autor, 2019.

**Imagem 9** – Construindo conhecimento 2.



Fonte: Acervo do Autor, 2019.

Apesar de as imagens mostrarem ainda uma conformação geográfica da sala bem tradicional, é importante perceber o nível de concentração e envolvimento com o trabalho, e só se consegue isso de forma natural, com o protagonismo, eles estão construindo, estão resignificando o conhecimento.

Portanto, ao estabelecer conjuntamente os objetivos do trabalho, as formas de construção e os resultados que queríamos alcançar, estávamos construindo uma Didática da História. Ela é nítida quando entendemos que seu principal objetivo é investigar o aprendizado histórico. Portanto, estamos conscientes que esse trabalho teve, nesse sentido, seus objetivos minimamente alcançados, pois “o aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica” (RÜSEN, 2006, p. 39).

Dessa forma a estrutura de abordagem da história para a vida prática dos alunos é pressuposto para a Didática da história, que assim, se propõe, “como uma disciplina específica com suas próprias questões, concepções teóricas e operações metodológicas” (RÜSEN, 2006, p. 31).

Por fim, temos aqui de forma conscientemente concisa, um apanhado geral do que foi esse árduo trabalho de 18 meses, feito com todas as dificuldades de uma escola pública e com mais dificuldades ainda visto que trabalhamos com alunos a beira de um ataque de nervos com o “bendito” ENEM. Mas temos também consciência que ele é apenas uma gota de contribuição para esse imenso oceano de lacunas que precisam ser preenchidas pela construção conjunta de conhecimentos.

Estamos satisfeitos com o resultado, mesmo sabendo de suas limitações, mas o mais importante de tudo é ter claro que ele foi desenvolvido em conjunto com os alunos, o aprendizado que proporcionou e a participação deles, que foi o que mais enriqueceu essa experiência. Temos então, comprovado de certa forma que o aluno não é um problema, mas parte das soluções, basta que sejam provocados, incentivados e orientados, que as respostas podem ser surpreendentes.

## CAPÍTULO 4: A CONSTRUÇÃO DO APLICATIVO

Passaremos agora para a construção do aplicativo, que nesse trabalho tem importância coadjuvante, no sentido de entender que o mais relevante não é o resultado técnico da construção do aplicativo, mas a importância do percurso desses jovens até essa etapa, símbolo palpável do seu trabalho ao longo de dezoito meses.

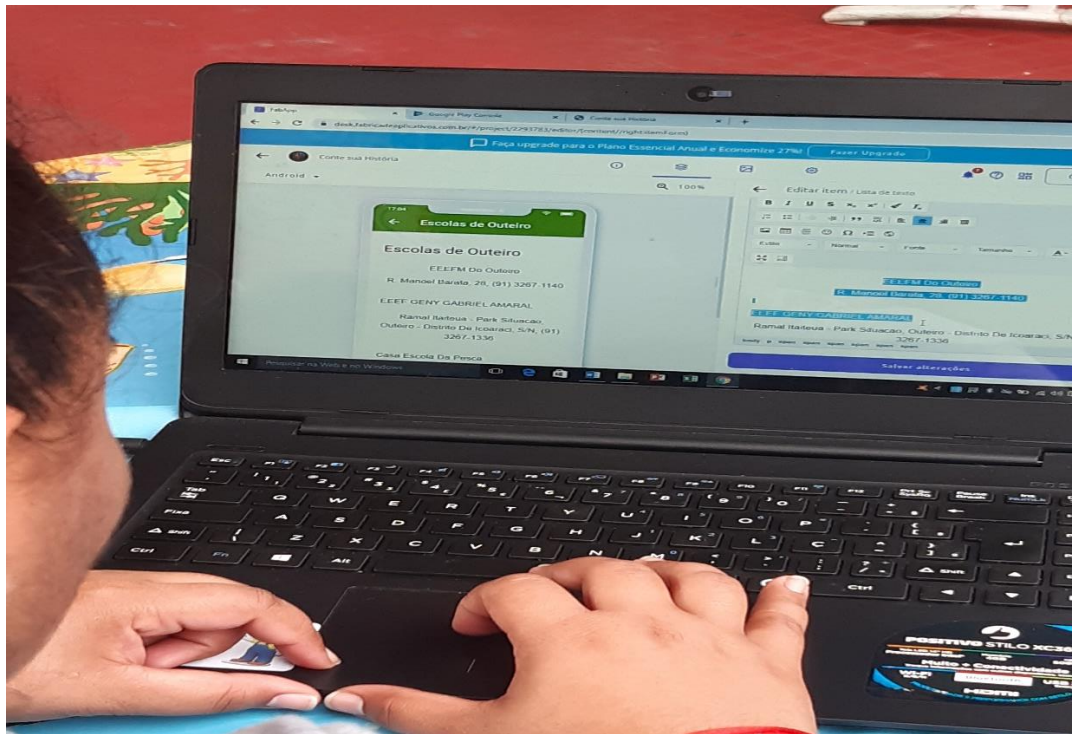
O aplicativo foi construído com a participação da turma, que pesquisou sobre a história de Outeiro e em comum acordo escolheu os temas para expor no aplicativo. A ideia central discutida pelos alunos foi apresentar para o mundo o seu lugar, a ilha de Caratateua-Outeiro.

Eles escolheram como título do aplicativo “Conte sua história”, pois a ideia é que outros alunos, de outras escolas em qualquer cidade do mundo, possam contar suas histórias no aplicativo, criando uma rede de troca de informações, ideias e conhecimento histórico.

Alguns alunos já tinham conhecimento sobre como criar páginas e aplicativos. Esses foram os primeiros a se envolver, prontificando-se a construir a parte operacional. No entanto, sabendo que programação de computadores não é uma coisa muito simples, foi contratado um programador para orientar os alunos responsáveis por essa parte do projeto.



### Imagem 10 - Construindo o aplicativo 1



Fonte: Acervo do Autor, 2019.

Imagem 11 – Construindo o aplicativo 2



Acervo do Autor, 2019.

Os conteúdos foram discutidos em grupos. Divididas as tarefas, cada grupo produziu o seu conteúdo por intermédio de pesquisa na internet, sobre os seguintes tópicos que acharam mais relevantes para apresentar sua Ilha:

A) Páginas Iniciais.

**Imagem: 12 Página inicial**



Sempre sob nossa orientação os alunos e alunas discutiam sobre a construção desse aplicativo em seus detalhes mínimos como imagens a serem usadas e cores por exemplo. Nesse sentido podemos identificar, por intermédio da participação, o nível de envolvimento da turma e o quanto o lugar de fala, visto que estavam falando do seu lugar, é importante na identificação dos alunos e alunas com

a disciplina história e mais, a consciência histórica deles se manifestando nas escolhas e discussões.

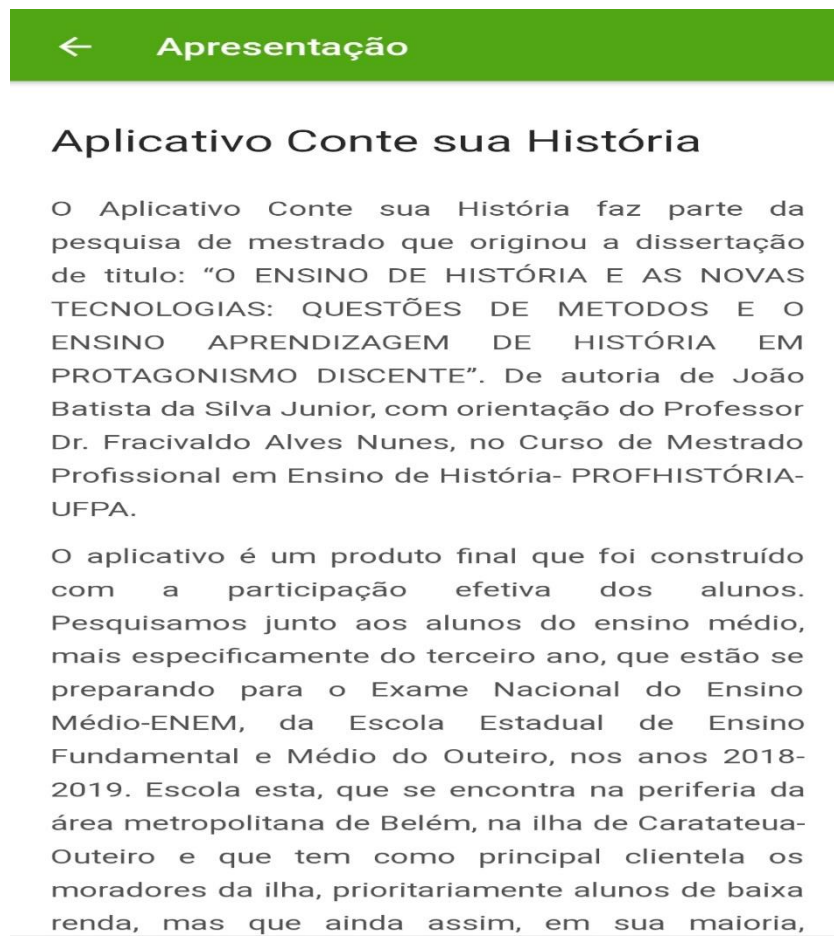
Imagem: 13 Página inicial



Aqui o menu com os ícones das abas. Ao tocar em cada ícone o usuário é levado às abas.

B). Primeira aba: Apresentação. Nessa parte do aplicativo é explicado como foi elaborado e o percurso da construção do aplicativo;

**Imagem: 14 Aba do app**



Como a intenção é que o usuário do aplicativo conheça o projeto, em comum acordo com os alunos achamos por bem fazer uma breve apresentação do trabalho que deu origem ao aplicativo.

C). Segunda aba: Tem a história resumida da Ilha de Caratateua-Outeiro, onde os usuários conhecerão um pouco sobre a ilha. Esse ícone foi chamado de “Contando nossa História”;

**Imagem: 15 Aba do app**



## A Ilha de Caratateua

O nome Caratateua é de origem Tupi Guarani e significa "Lugar das Grande Batatas", pois no passado a batata doce era em grande abundância na localidade.

Outeiro é um dos 8 Distritos Administrativos de Belém, compondo sua parte insular composta de 26 ilhas, tem a mais povoada com cerca de 80.000 habitantes, distribuídas em 4 bairros, vivendo na Ilha de Caratateua, onde fica a sede do Distrito de Outeiro, distante cerca de 25km do centro de Belém, ligada pelo Distrito de Icoaraci através de uma ponte construída nos anos 80 do século XX. Assim como Icoaraci e Mosqueiro, Outeiro é uma região balneária muito procurada, em especial devido a proximidade com o centro da Capital, por pessoas que vão lá em busca de suas sete praias de água doce.

A ilha é banhada por águas doces, turvas, de característica barrenta, provenientes da baía do Guajará. Tem como principais atrativos turísticos suas praias, entre as quais a Praia do Amor, Praia Grande e Praia do Brasil. Que esta é em sua maior

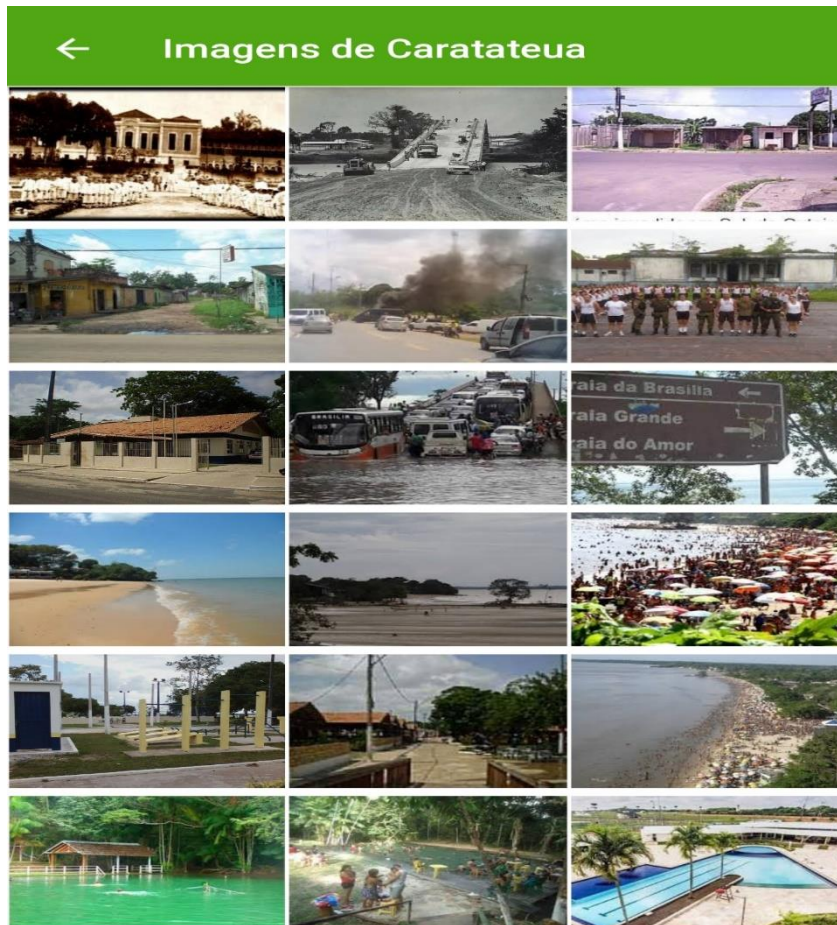
Nossos alunos acharam por bem utilizar nessa aba a história resumida da ilha que está disponível na internet. O aplicativo é uma apresentação concisa de sua ilha, com o intuito de revelar os lugares simbólicos surgidos nas narrativas dos entrevistados.

Esses lugares simbólicos também nos é revelador de uma consciência histórica, pois quando os alunos e alunas falam de seu lugar e da identificação com ele, nos mostra um nível de consciência de grupo e de reconhecimento de símbolos

coletivos, que os identificam enquanto sujeitos históricos e aflora o sentimento de pertencimento àquele lugar.

D). Terceira aba: “Imagens de Outeiro”, uma coleção de fotografias da ilha de Outeiro;

**Imagem: 16 Aba do app**



Nessa aba foi feito um compilado de imagens, cada uma com um pequeno texto apresentando de que se trata. De uma maneira bem natural os alunos e alunas foram montando essa aba em uma sequência que faz referência as entrevistas e uma lógica histórica, no entender deles.

Aqui seria muito interessante que usássemos fotografias feitas pelos próprios alunos e alunas, no entanto tivemos o limite do risco de nos deparar com alguma situação de violência, pois um grupo de adolescentes com celulares em locais, nem sempre seguros, poderia nos causar um transtorno injustificado.

Mas isso faz parte do entendimento coletivo, portanto não prejudica a análise de que ao construir uma didática da história é preciso levar em consideração todo o contexto, para não se propor métodos inexecutáveis.

E) Quarta aba: “Mapas de Outeiro”;

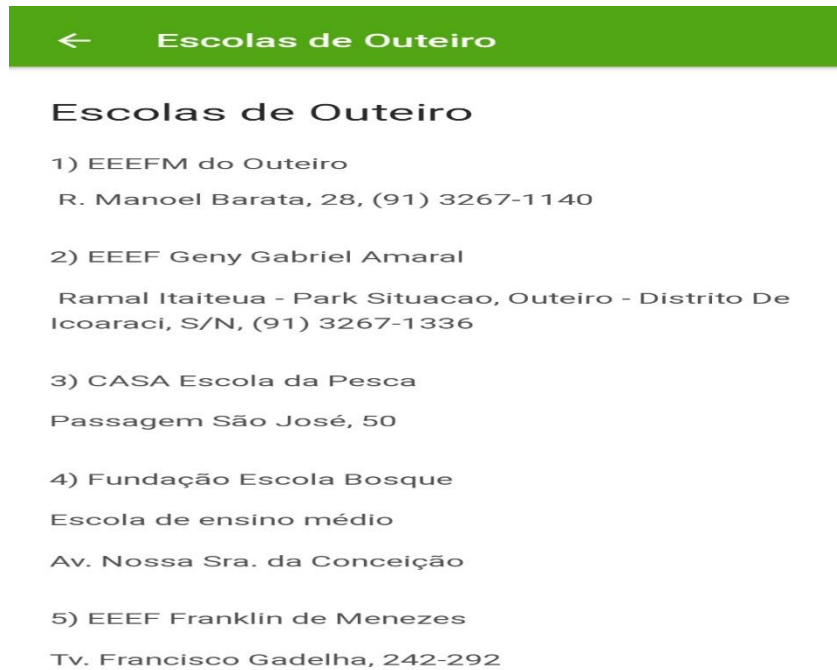
**Imagem: 17** Aba do app



Nessa aba há vários mapas de Caratateua. Eles podem ser abertos e manuseados, aumentando de tamanho e navegando.

F). Quinta aba: “Escolas de Outeiro”, uma lista com as escolas de Outeiro, com endereço e imagens;

**Imagem: 18 Aba do app**





Por se tratar de um trabalho escolar, os alunos e alunas resolveram apresentar as escolas que existem em Caratateua. Mais uma mostra de pertencimento, pois apresentar as escolas demonstra um certo entendimento da importância do estudo, da educação em suas vidas.

G) Sexta aba: “Linhas de Ônibus de Outeiro”, o itinerário das linhas de ônibus que prestam serviço a ilha;

**Imagem: 19 Aba do app**



## Linhas de Ônibus de Outeiro

A linha 879 de ônibus (Sentido: Outeiro - Maracacuera (Via Brasília)) tem 75 paradas partindo de Final Da Linha | Outeiro e terminando em Final Da Linha | Outeiro. A grade horária da linha 879 de ônibus para a próxima semana: Começa a operar às 05:00 e termina às 22:30. Dias de operação durante a semana: todos os dias.

A linha 880 de ônibus (Sentido: Outeiro - Pres. Vargas) tem 203 paradas partindo de Final Da Linha | Outeiro e terminando em Final Da Linha | Outeiro. A grade horária da linha 880 de ônibus para a próxima semana: Começa a operar às 04:50 e termina às 22:05. Dias de operação durante a semana: todos os dias.

A linha 883 de ônibus (Sentido: Outeiro - Maracacuera (Via Itaiteua)) tem 94 paradas partindo de Escola Monsenhor José Maria Azevedo e terminando em Escola Monsenhor José Maria Azevedo. A grade horária da linha 883 de ônibus para a próxima semana: Começa a operar às 05:00 e termina às 22:30. Dias de operação durante a

Acharam também importante mostrar as linhas de ônibus que operam em Caratateua, pois as dificuldades de transporte foi uma fala bastante repetida nas entrevistas. Apresentar problemas enfrentados por eles enquanto moradores da ilha

de Caratateua- Outeiro revela em nossa análise um comprometimento de cidadania pois presta um serviço de discussão dos problemas coletivos do lugar.

H) Sétima aba: Resumo da dissertação;

### Imagem: 20 Aba do app



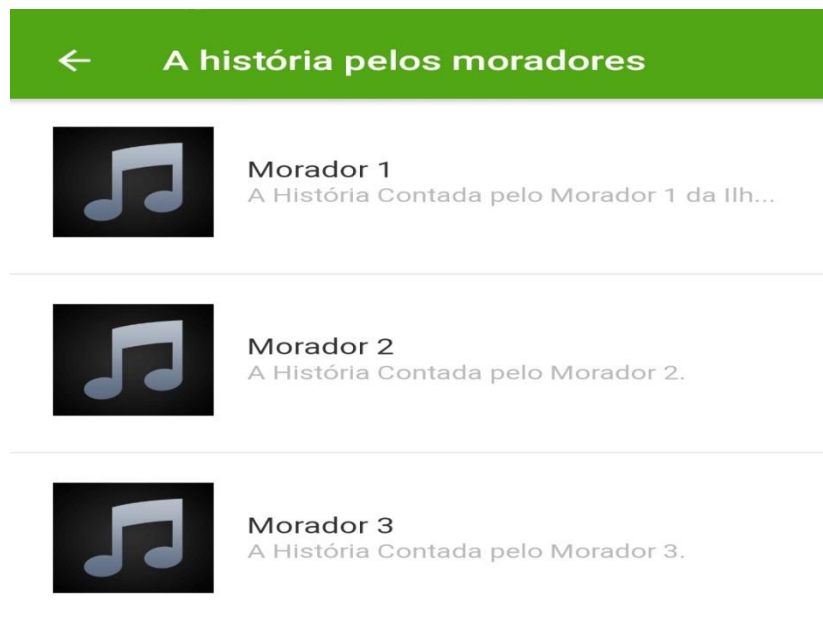
## Resumo

O Presente trabalho estuda a possibilidade do uso dos aplicativos educacionais, como recurso didático em sala de aula no Ensino Médio. O objetivo geral desse trabalho foi identificar e analisar criticamente os conteúdos, as metodologias e a eficácia de aplicativos que exploram as redes de computadores, disponibilizando conteúdo da disciplina história, identificando em que medida esses conteúdos e metodologias são propositivos de uma metodologia inovadora, na construção de saberes históricos. Fizemos uma análise do papel das narrativas históricas no ensino de história e da formação dos professores de história em tecnologias educacionais. Observamos ainda, por intermédio das narrativas dos alunos, em que medida esses conhecimentos extra sala fazem ou não parte da consciência histórica desses discentes. Discutimos como esses recursos didáticos podem ser propositivos na construção de uma didática da história, por intermédio de entrevistas, construção de narrativas e a observação participante, balizados

Por uma orientação nossa resolvemos colocar um resumo da dissertação que originou o aplicativo.

l). Oitava aba: Nossos moradores mais antigos contam suas histórias, com trechos das gravações das entrevistas feitas com moradores antigos da ilha;

**Imagem: 21 Aba do app**



Para dar uma amostra das entrevistas resolvemos colocar algumas. Editamos para não conter nomes. Foram feitas várias entrevistas, no entanto muitas ficaram com uma qualidade muito inferior, que não possibilitou que fossem mostradas, também não seria bom fazer os alunos repetirem as entrevistas. Por isso foram colocadas nessa aba apenas as que tinham uma qualidade razoável.

J). Nona aba: página: Mural, onde os usuários poderão fazer comentário e perguntas clicando no símbolo de adição.

**Imagem: 22 Aba do app**



Nossos alunos e alunas acharam importante criar uma aba para comentários, com a perspectiva de troca de conhecimento, críticas, sugestões, troca de experiências e Perguntas.

L) Décima aba: Contatos, as formas de contato para esclarecer qualquer dúvida sobre o projeto.

**Imagem: 23** Aba do app



M) Décima primeira aba: Conte sua história. Aqui outros alunos de outras escolas poderão contar as suas histórias;

**Imagem: 24 Aba do app**



Nessa aba temos a expectativa de que outros alunos e alunas de outros lugares possam desenvolver seus projetos inspirados no nosso e escrevam textos

relatando suas experiências. É só clicar no símbolo de adição e se cadastrar com uma conta.

N) Décima segunda aba: Texto sobre as entrevistas.

**Imagem: 25** Aba do app



## Texto sobre as entrevistas

As entrevistas feitas em áudio e transcritas por nós, foram uma base para a produção do aplicativo, pois revelaram uma memória coletiva, que levou a lugares simbólicos surgidos das narrativas dos entrevistados, como a travessia de balsa, a precariedade dos transportes, a chegada da energia, a construção da ponte “Governador Eneias Martins Pinheiro”, o aumento da violência, a percepção de que antes era melhor por conta da tranquilidade. Essas falas dos moradores mais antigos da ilha, nos levaram a refletir sobre o nosso lugar na história e na nossa participação enquanto sujeito histórico. Proporcionando, assim, um interesse maior pela pesquisa histórica e melhorando nossa compreensão de mundo.

A partir do uso dos aplicativos e da pesquisa feita junto aos entrevistados, começamos a nos interessar mais pelo estudo da história e isso foi aumentando em cada fase, principalmente nos comprometendo mais com o projeto. As perguntas, as pesquisas, os textos produzidos foram sendo enriquecidos pelo conhecimento adquirido nas

A aba acima tem um texto produzido a partir das narrativas dos alunos.

O aplicativo está disponível no link:

[https://app.vc/conte\\_sua\\_historia\\_2293783?feature=qr](https://app.vc/conte_sua_historia_2293783?feature=qr)

Ao abrir o aplicativo aparecerá um ícone para afixar em seu celular apenas tocando a tela.

Após a defesa da dissertação, por questões de direito, disponibilizaremos no Play Store gratuitamente.

Visto que será disponível gratuitamente no Play Store, o aplicativo pretende ser um estímulo para que outros professores possam desenvolver esse trabalho, claro, adaptando-o às suas realidades.

## **5 CONCLUSÃO**

Ao longo desses anos enquanto profissional do ensino de história, desenvolvemos muitos projetos com o objetivo de tornar o aprendizado mais atrativo, dinâmico e entusiasmante. Óbvio que nem sempre acertamos: muitos são os limites impostos ao ensino, sobretudo ao ensino público, mas sempre é uma experiência enriquecedora, principalmente quando os alunos assumem o lugar de protagonismo.

Chegado o momento de apresentar aos discentes o projeto, teria que ter uma estratégia de abordagem, pois uma das coisas mais difíceis que existe na educação é convencer os alunos e alunas que um projeto novo é interessante e vai ser bom para eles. A mudança nem sempre é vista com bons olhos, pois mudar dá trabalho.

Como queria desenvolver um projeto no qual o discente tivesse protagonismo era mais difícil ainda, pois nem sempre nossos alunos e alunas estão dispostos a isso, era preciso, incentivar, acompanhar, avaliar e entusiasma-los. É preciso entusiasmo para a mudança. E o que mais entusiasma o ser humano? Competição. Então tomamos esse caminho.

Já em 2018 eu apresentei o projeto as turmas que eu trabalhava no segundo ano do ensino médio, já estrategicamente sabendo que o projeto se estenderia até o outro ano precisava de uma turma que continuasse comigo no ano subsequente.



Quando apresentamos aos alunos a proposta do projeto que desenvolveríamos, pude perceber que por se tratar de um projeto que envolvia a linguagem da internet, foi logo bem recebido por eles. A possibilidade de uso do celular dentro de sala para desenvolver atividades educativas foi recebida com entusiasmo. A ideia de trabalhar com aplicativos e desenvolver um aplicativo chamou logo a atenção de alguns que já dominavam um pouco de programação, pois já produziam páginas na internet e conteúdos no Youtube.

Primeiramente, desenvolvemos com eles um grupo de WhatsApp, no qual discutiram sobre os assuntos desenvolvidos nas aulas, trocaram informações sobre livros, filmes ou conteúdo de internet que serviriam para estudar.

Após, e concomitante ao grupo no WhatsApp, passamos a utilizar os dez aplicativos propostos no projeto, com o intuito de que pudessem escolher os que mais os agradassem. Em discussão no grupo, os dois aplicativos foram escolhidos, o “Lookhistória” e o “Quiz história do mundo”.

A partir do uso dos aplicativos para pesquisa e estudo dos assuntos desenvolvidos em sala, propomos que escrevessem sobre os apps e relatassem suas experiências. Esses relatos foram importantes para analisarmos como esse uso impactou na compreensão da disciplina e na visão de mundo dos educandos.

Em seguida, propomos que os alunos fizessem uma pesquisa com os moradores mais antigos da ilha de Caratateua-Outeiro, com o objetivo de que pudessem entender o trabalho do historiador e, ao mesmo tempo, compreendessem como a história local se entrelaça com a história enquanto disciplina a ser ensinada e a importância de se aprender história, além de se ver enquanto sujeito histórico.

Depois de todo esse trabalho, pudemos desenvolver um aplicativo que tem como principal objetivo divulgar essa metodologia para que outros grupos possam desenvolver trabalhos semelhantes, além de ser um local de discussão e troca de informações sobre ensino e aprendizagem de história.

O que conseguimos concluir com esse trabalho é que o ensino vem sendo impelido a mudanças por todos esses avanços tecnológicos que vêm ocorrendo em nossa sociedade; que as tradicionais formas de transportar conteúdos já não atendem por completo as necessidades de uma geração que tem a informação na palma de suas mãos; e que é urgente construirmos novos métodos, que não sejam receitas, mas propostas que entusiasmem professores e alunos para a construção de conhecimento.

Entusiasmar, essa é a palavra. Para fazer educação de qualidade devemos todos estar entusiasmado. Sabemos que nesses tempos de dificuldades na educação, temos, ainda mais, que trabalhar por uma educação que empolgue profissionais e sociedade a lutar por um futuro de mais fraternidade e equidade.

Observamos que nossos alunos, ao serem desafiados a protagonizar o processo de ensino aprendizagem, respondem de maneira surpreendente, se envolvem, buscam, pesquisam – são eles fazendo. Deixam de ser meros receptores e passam a tomar as atitudes.

Estamos cientes de todas as dificuldades do ensino, principalmente na escola pública. Não vale aqui elencar essas dificuldades, antes preferimos acreditar nas potencialidades que temos nas mãos: nossos educandos, que estão cheios de energia, com toda a esperança no que a escola pode lhes proporcionar e que ao serem incluídos no processo podem dar respostas valorosas à sociedade.

Nesse trabalho pudemos presenciar a mudança de postura, o envolvimento, as ideias, a busca pelo conhecimento. Foi estimulante assistir a forma compromissada de uma turma desenvolver um projeto que só existia no papel e tomou forma construído por eles, com nossa orientação, acompanhamento, avaliação, mas principalmente com o protagonismo deles.

Temos o entendimento de que esse projeto não foi tudo o que poderia ser se tivéssemos condições ideais, mas temos a certeza que esses alunos saíram do terceiro ano com uma consciência bem maior do seu papel enquanto sujeito histórico, e isso é consciência histórica.

Para além disso, temos o orgulho de saber que, mesmo com todas as dificuldades, contribuímos para desenvolver com nossos educandos um Didática da História, na medida em que esse projeto proporcionou, além de técnicas, métodos e formas de se ensinar e aprender história, a construção de um conhecimento que é pertinente ao momento histórico e a realidade dos alunos.

Com tudo isso, continuamos acreditando na educação como mola motora que produz as mudanças necessárias para que a sociedade possa evoluir no sentido da organização para as lutas que devem ser travadas. Mas para isso é preciso investir em nossas crianças e jovens, pois se o processo educativo não assumir essas responsabilidades, outros meios assumem. E os resultados podem ser desastrosos para a humanidade, como estamos assistindo.

## REFERÊNCIAS

- ARAUJO, George Zeidan. Ler, pesquisar e escrever história em tempos de internet: desafios e possibilidades. **Revista tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 6, n. 12, p. 151- 164, mai./ ago. 2014.
- ARON, Raymond. **Dimensões de La consciência histórica**. México, DD: Fundo de cultura econômica, 1984.
- BARROS, José D'assunção. **O campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 132- 179.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Documentos não escritos em sala de aula. In: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. Cortez Editora, 2004, p. 353-382.
- CARRETERO, Mario. Documentos de identidades: **a construção da memória histórica em um mundo globalizado**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CARVALHO, Ana Amélia Amorim. **Aprender na era digital: Jogos e mobile learning**. Santo Tirso: De Facto, 2012.
- CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História Pública e redes sociais na internet: Elementos iniciais para um debate contemporâneo. **Revista Transverso**, Dossiê: História Pública: Escritas contemporâneas de História. Rio de Janeiro, vol.07, nº 07, PP. 35-53. Ano 03. Set. 2016. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transverso>. ISSN 21797528. DOI: 10.12957/transverso.201625602. Acesso em: 03/03/2019
- CERRI, Luis. **O que é a consciência histórica**. In Ensino de história e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2011. p. 19- 55.
- DOSSE, François. História do tempo presente e Historiografia. In: LAPUENTE Rafael Saraiva; GANSTER, Rafael; ORBEM, Tiago Arcanjo (orgs). **Diálogos do tempo presente: Historiografia e História [recurso eletrônico]**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017. Disponível em: <http://www.editorafi.org>. Acesso em: 21/05/2019
- Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Outeiro. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 2019. Biblioteca escola do Outeiro.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Ed. Paz e terra, 1996.
- GADAMER, Hans-Georg. Problemas epistemológicos das ciências humanas. In: FRU- CHON, Pierre (org.). **O Problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora da fundação Getúlio Vargas, 1998.

GHEDIN, Evandro. Implicações das reformas no ensino para a formação dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetória e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GLEZER, Raquel. A noção do tempo e o Ensino de História. São Paulo, IEA. LPH **Revista de História**, vol. 2, n. 1, 1991. Estudos Avançados, Coleção Documentos. Série Estudos sobre o tempo.

GLEZER, Raquel. Tempo Histórico: Um balanço. In: III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. **Anais** [...] Setembro, 1997.

GONTIJO, Rebeca; MAGALHAES, Marcelo; ROCHA, Helenice (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 35-50.

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da História ensinada**/Selva Guimarães. 13 ed. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizado**. 13º ed. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2012.

HARTOG, François. Tempo e História: como escrever a história da França hoje?. **História Social**, Campinas, Unicamp, n. 3, 1996, p. 127-154.

KOSSELECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição a semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora PUC Rio, 2006.

LAPUENTE, Rafael. Como é possível escrever a história do nosso tempo. In: LAPUENTE, Rafael; GANSTER, Rafael; ORBEN, Tiago (org.). **Diálogos do Tempo Presente: História e Historiografia**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017.

MARQUES, Antônio Carlos Conceição. **As Tecnologias no ensino de História: uma questão de formação de professores**. 2012. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1415-8.pdf>. Acesso em 22 jan. 2018

MARTINS, Evandro Silva. A Etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Revista Olhares e trilhas**. Uberlândia ano VI, n. 6, p. 31-36 2005.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomon, 2002.

MOURA, Adelina. **Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a geração polegar**. 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/10056>. Acesso em: 22 jan. 2018.

MUNAKATA, Kazumi. História, Consciência histórica e ensino de história. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo e GONTIJO, Rebeca. (orgs.). **O ensino de**

**história em questão:** Cultura histórica, usos do passado- Rio de Janeiro: FGV, 2015. p. 55- 75.

NETO, Sydenham; RAMOS, Vinícius. História do Tempo Presente, diálogos com a História Pública e com o ensino de História: uma experiência exploratória. **Revista Aedos**, nº15, v.6, Jul./Dez. 2014.

PARÁ. **Lei 7.269**. Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular, MP3, MP4, PALM e aparelhos eletrônicos congêneres, nas salas de aula das escolas estaduais do Estado do Pará. Pará: Assembleia Legislativa do Pará. Disponível em: [http://www.ioepa.com.br/pages/2009/05/08/2009.05.08.DOE\\_5.pdf](http://www.ioepa.com.br/pages/2009/05/08/2009.05.08.DOE_5.pdf). Acesso em: 03 mai. 2019.

PASTOR DE CARVALHO, Bruno Leal. História Pública e Redes Sociais na Internet: Elementos essenciais para um debate contemporâneo. **Transversos:** Revista de História. Rio de Janeiro, v. 07, n. 07, set. 2016.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. A new way to look at ourselves and our kids. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20> Acesso em: 20 ago. 2019.

RENATO, Flávio. A história dos telefones celulares. **Techtudo**. Disponível em: [www.techtudo.com.br/2012/06](http://www.techtudo.com.br/2012/06). Acesso em 23 de janeiro de 2018.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain Francois. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA, Helenice, A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, nº 60, 2010, p. 121-142.

ROCHA, Helenice. Linguagem e novas linguagens: pesquisa e prática no ensino de História. In ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; CONTIJO, Rebeca. (orgs). **O ensino de História em questão:** cultura histórica, usos do passado- Rio de Janeiro: FGV, 2015. p. 97- 119.

RÜSEN, Jörn. **Como dar sentido ao passado:** questões relevantes de metahistória. História da Historiografia (on-line), Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia, Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), nº 02, p. 163-209, março 2009.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, 1(2): 7-16, jul./dez. 2006.

RÜSEN, Jönr. Historicidade e a consciência histórica. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel e RESENDE, Estevão. **Jönr Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p 7- 40.

SCHIMDT, Maria Auxiliadora. Consciência histórica e aprendizagem: teoria e pesquisa na perspectiva da educação histórica. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES,

Marcelo e CONTIJO, Rebeca. (orgs). **O ensino de história em questão: Cultura histórica, usos do passado.** Rio de Janeiro: FGV, 2015. p. 37-54.

SCHLEMMER, E. M-Learning ou Aprendizagem com Mobilidade: casos no contexto Brasileiro. In: Congresso Internacional de Educação à Distância, 13. **Anais [...].** Curitiba, 2007.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão.** Rio de Janeiro: Contratempo, 2012.

SILVA, M. G.; BATISTA, S. C. F. Metodologia de avaliação: análise da qualidade de aplicativos educacionais para matemática do ensino médio. **Revista RENOTE**, v. 13, n. 1, jul. 2015.

SMITH, Maria Auxiliadora. Consciência histórica e aprendizagem: teoria e pesquisa na perspectiva da educação histórica. **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Projeto Pedagógico Licenciatura em História, Faculdade De História. Disponível em: [www.ufpa.br/historia/](http://www.ufpa.br/historia/) Acesso em 03 de abril de 2018.

UNESCO. **Policy Guidelines for Mobile Learning.** Paris: Unesco, 2014.

UNICEF Brasil. **Relatório da situação da adolescência brasileira.** Brasil, UNICEF, 2011.

VALLE, P. H. D.; et al. HEDEG - Heurísticas para Avaliação de Jogos Educacionais Digitais. In: **Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE**, 2013. Disponível em: <http://www.tise.cl/2015por/img/TISE2013.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

VILAS BOAS, A. L. C. **Qualidade e Avaliação de Produto de Software.** UFLA/FAEPE, 2005.