



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

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

**MESSIAS SANTOS E SILVA**

**TDIC's NO ENSINO DE HISTÓRIA:**  
**FUNDAMENTOS LEGAIS, DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS**  
**E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES FLUVIAIS**  
**EM ABAETETUBA**

**ANANINDEUA-PA**  
**2024**

**MESSIAS SANTOS E SILVA**

**TDIC's NO ENSINO DE HISTÓRIA:  
FUNDAMENTOS LEGAIS, DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS  
E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES FLUVIAIS  
EM ABAETETUBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará/*Campus* Universitário de Ananindeua, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar Orientador: Prof. Dr. Carlos Augusto de C. Bastos

**ANANINDEUA-PA  
2024**

**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)**

---

S237t Santos E Silva, Messias.  
TDIC's NO ENSINO DE HISTÓRIA : FUNDAMENTOS  
LEGAIS, DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS E A CONSTRUÇÃO  
DE IDENTIDADES FLUVIAIS EM ABAETETUBA / Messias  
Santos E Silva. — 2025.  
155 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Prof. Dr. Carlos Augusto de C. Bastos  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em  
Ensino de História, Ananindeua, 2025.

1. TDIC's; Ensino de História; História Antiga; Internet;  
I. Título.

CDD 370.18

---



## ATA DE DEFESA DO DISCENTE

### MESSIAS SANTOS E SILVA

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Carlos Augusto de Castro Bastos e constituída pelos examinadores Profa. Dra. Eliane Cristina Soares Charlet e Prof. Dr. Wesley Garcia Ribeiro Silva, reuniu-se no dia 05 de setembro de 2025, às 16:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando MESSIAS SANTOS E SILVA intitulada: **TDIC NO ENSINO DE HISTÓRIA: FUNDAMENTOS LEGAIS, DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES FLUVIAIS EM ABAETETUBA**. 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: é necessário uma ampla revisão da versão final para debater os fundamentos da pesquisa, com definição do objeto e os procedimentos metodológicos sobre uso de tecnologias digitais no ensino de História e a relação com os objetivos didático-pedagógicos da sequência didática, apresentar a discussão teórica no campo do ensino de História e sua efetiva relação com a pesquisa, bem como a sondagem sobre uso de tecnologias pelos discentes; e que por todos estes aspectos a dissertação foi APROVADA, com conceito bom pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.

Documento assinado digitalmente



CARLOS AUGUSTO DE CASTRO BASTOS  
Data: 12/09/2025 09:42:10-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Carlos Augusto de Castro Bastos  
Orientador

Documento assinado digitalmente



ELIANE CRISTINA SOARES CHARLET  
Data: 10/09/2025 17:28:19-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Eliane Cristina Soares Charlet  
Membro Externo da Banca - Faculdade de História UFPA/Campus Bragança

Documento assinado digitalmente



WESLEY GARCIA RIBEIRO SILVA  
Data: 10/09/2025 23:37:36-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Wesley Garcia Ribeiro Silva  
Membro da Banca / PROFHISTÓRIA /UFPA

## AGRADECIMENTOS

Nomear agradecimentos nunca será tarefa fácil. Como esse caminho foi trilhado entre contínuos e recuos, tive que ser “amparado” por muitos. Destes, alguns foram necessárias, outros, imprescindíveis. Então, mencioná-los, talvez seja tão difícil quanto construir o trajeto.

Faço menção às escolas onde construí minha formação: E.E. Joaquim Mendes Contente, E.E Pro<sup>a</sup>. Carmem Cardoso Ferreira, E.E Prof<sup>o</sup> Leonardo Negrão de Sousa e C.R.C São Francisco Xavier. Todas localizadas em Abaetetuba e públicas, que mesmo diante de uma série de dificuldades impostas, formaram (e continuam formando!) muitos profissionais e cidadãos.

Ao Campus Universitário do Baixo Tocantins, UFPA, localizado em Abaetetuba, onde ingressei ao curso de História em 1997. Desde então, que a história, enquanto ciência, começou a fazer parte da minha vida, e nunca mais saiu. Aos profissionais - entre professores, corpo técnico, secretários, vigias e merendeiras - da minha atual escola, Prof<sup>a</sup> Terezinha de Jesus Ferreira Lima, onde exerço minha função enquanto professor da disciplina História para alunos do Ensino Médio.

Ao programa de pós-graduação, PROFHISTORIA, representado pelo seu distinto quadro de professores e professoras, fundamentais nessa jornada. Não fosse a natureza desse programa, dificilmente profissionais que se dedicam quase que integralmente ao exercício do magistério, teriam condições de concluir um curso de mestrado.

De forma muitíssima especial, agradeço ao meu querido orientador, Prof. Dr. Carlos Augusto de C. Bastos. Sua paciência e objetividade com que conduziu nossas orientações, avaliando meus resultados, sugerindo modificações e apontando rumos que eu deveria tomar foram imprescindíveis para que esse trabalho de pesquisa alcançasse essa derradeira fase. Professor, de coração, muito obrigado!

À minha querida turma de mestrado, egressos de 2003! Espero que o tempo demore a levar os laços afetivos construídos. Pelas muitas resenhas e amizade construída, dedico um carinho especial aos queridos Wellington, Marcelo, Gilmar, Adair e Alex.

Acho até pouco. Talvez não defina, exatamente, o sentimento de gratidão e dívida que tenho com os próximos. Na ausência, faço uso do conhecido: Muito obrigado!!! Aos meus pais Maria Lúcia e Claudionor pela vida e educação. Aos meus irmãos Cláudia Solange, Cláudio Moisés, Carla Sue Ellen, Marcos Wesley (*in memoriam*), Mateus e Lauro, por confiarem em mim. À minha tia Fátima e à minha mãezinha D.Terezinha(*in memoriam*), pelo incondicional e verdadeiro carinho.

Às mulheres da minha vida: minha esposa Leidiane e filhas Mércia e Maitê. Obrigado por fazerem parte da minha vida!! Meu amor por vocês supera qualquer jornada! Isso tudo é por vocês.

## RESUMO

Essa dissertação de mestrado aborda a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de história, destacando seus fundamentos legais, desafios epistemológicos e perspectivas pedagógicas. A princípio são apresentados os dispositivos legais que orientam a integração das TDIC na educação, enfatizando a necessidade de diretrizes claras. Além disso, discute-se a consciência histórica no Ensino Médio, analisando a interação entre nativos e imigrantes digitais e como as tecnologias afetam a percepção histórica dos alunos e as metodologias de ensino. Seguimos examinando as dissertações do programa PROFHISTÓRIA, evidenciando como as TDICs são utilizadas como ferramentas pedagógicas e os resultados obtidos nas práticas educacionais. No segundo capítulo, o foco são as tensões entre tradição e inovação pedagógica, com um estudo de caso em uma escola periférica em Abaetetuba. Aqui, analisa-se como a memória histórica é tratada no contexto educacional e discute o uso de celulares, abordando as resistências pedagógicas e as potencialidades que essas tecnologias oferecem, especialmente em contextos de limitação estrutural. São apresentadas metodologias que integram criticamente as tecnologias em sequências didáticas, visando melhorar a educação pública em ambientes desafiadores. O capítulo conclui com uma reflexão sobre metodologias ativas e a cultura da imagem, propondo a transposição didática como uma forma de engajar os alunos no ensino de história. Por fim, concentramos nossa reflexão na identidade fluvial e diálogos temporais em Abaetetuba, explorando as transformações socioeconômicas e a construção da identidade cultural na Amazônia ribeirinha. Analisa-se a recepção da Antiguidade e como os usos do passado contribuem para uma história integrada, promovendo diálogos entre diferentes períodos históricos. Concluímos discutindo a importância de incluir a história local amazônica no ensino, destacando-a como uma ferramenta para a construção identitária e desafiando o eurocentrismo predominante nas narrativas históricas.

Em suma, destacamos, resumidamente, a interconexão entre tecnologias digitais, práticas pedagógicas e a construção da identidade cultural no ensino de história, evidenciando a relevância de uma abordagem crítica e integrada.

**Palavras-chave:** TDIC's; Ensino de História; História Antiga; Internet;

## ABSTRACT

This text addresses the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) in history teaching, highlighting their legal foundations, epistemological challenges, and pedagogical perspectives. It begins by presenting the legal provisions that guide the integration of DICT into education, emphasizing the need for clear guidelines. Furthermore, it discusses historical awareness in high school, analyzing the interaction between digital natives and immigrants and how technologies affect students' historical perception and teaching methodologies. It then examines dissertations from the PROFHISTÓRIA program, highlighting how DICTs are used as pedagogical tools and the results obtained in educational practices. The second chapter focuses on the tensions between tradition and pedagogical innovation, with a case study of a peripheral school in Abaetetuba. Here, it analyzes how historical memory is treated in the educational context and discusses the use of cell phones, addressing pedagogical resistance and the potential these technologies offer, especially in contexts of structural limitations. Methodologies that critically integrate technologies into teaching sequences are presented, aiming to improve public education in challenging environments. The chapter concludes with a reflection on active methodologies and the culture of images, proposing didactic transposition as a way to engage students in history teaching. Finally, we focus our reflection on river identity and temporal dialogues in Abaetetuba, exploring socioeconomic transformations and the construction of cultural identity in the riverine Amazon. We analyze the reception of Antiquity and how the uses of the past contribute to an integrated history, fostering dialogues between different historical periods. We conclude by discussing the importance of including local Amazonian history in teaching, highlighting it as a tool for identity construction and challenging the predominant Eurocentrism in historical narratives.

In summary, we briefly highlight the interconnection between digital technologies, pedagogical practices, and the construction of cultural identity in history teaching, highlighting the relevance of a critical and integrated approach. **Keywords:** ICTs; History Teaching; Ancient History; Internet;

## **LISTA DE SIGLAS**

ALBRAS: Alumínio Brasileiro S.A

ALUMORTE: Alumina do Norte do Brasil S.A

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CGI.br: Comitê Gestor da Internet no Brasil

CF 88: Constituição Federal de 1988

CNEB 2/2020: Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica

COI: Competência em Informação

DCNEM: Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DCM: Diretrizes Curriculares Nacionais

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

PROFHISTÓRIA: Mestrado Profissional em Ensino de História

PDF: Formato de Documento Portátil (em português)

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNED: Política Nacional de Educação

PPP: Projeto Político Pedagógico

PIB: Produto Interno Bruto

SD: Sequência Didática

TDIC: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC: Tecnologia da Informação e Comunicação

UFPA: Universidade Federal do Pará

WEB: Rede de alcance mundial (em português)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>1. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO ENSINO DE HISTÓRIA: FUNDAMENTOS LEGAIS, DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS</b>	<b>19</b>
1.1 Os dispositivos legais relacionados às tecnologias digitais: uma síntese	20
1.2 Um debate teórico. O Ensino Médio e o Ensino de História em foco: a consciência histórica e o uso da tecnologia entre nativos e imigrantes digitais	30
1.3 Dissertações de mestrado do PROFHISTÓRIA sob o prisma das TDICs como ferramenta para o ensino	39
<b>2. ENTRE QUADROS E CELULARES: TRADIÇÃO, INOVAÇÃO E DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA</b>	<b>50</b>
2.1 Memória histórica e desafios educacionais: tensões entre tradição e inovação pedagógica em uma escola periférica na cidade de Abaetetuba	51
2.2 Uso do celular na educação: tensão entre resistência pedagógica e potencialidades tecnológicas em contextos de limitação estrutural	59
2.3 Abordagens pedagógicas em contextos desafiadores: integração crítica de tecnologias e sequências didáticas na educação pública	66
2.4 Ensino de História na era digital: metodologias ativas, cultura da imagem e transposição didática em contextos de desafiadores	71
<b>3. IDENTIDADE FLUVIAL E DIÁLOGOS TEMPORAIS: ABAETETUBA ENTRE O RIO MARATAUÍRA E O NILO ANTIGO – UMA PROPOSTA DE ENSINO DE HISTÓRIA INTEGRADA NA AMAZÔNIA RIBEIRINHA</b>	<b>82</b>
3.1 Abaetetuba: transformações socioeconômicas, identidade fluvial e símbolos culturais na Amazônia ribeirinha	84
3.2 Diálogos Temporais: a recepção da Antiguidade e os usos do passado na construção de uma História integrada	94
3.3 Para além do Eurocentrismo: inserção da História local amazônica no ensino como ferramenta de construção identitária	100
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>121</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>...131</b>

## INTRODUÇÃO

A integração de ferramentas educacionais digitais como estratégia de renovação pedagógica tem ganhado crescente destaque diante dos desafios contemporâneos da sala de aula e da necessidade de adaptar metodologias que dialoguem com as dinâmicas sociais dos estudantes na era digital. Diante disso, é fundamental reconhecer que a tecnologia permeia quase todas as esferas da vida cotidiana, transformando não apenas as interações dos alunos no ambiente escolar, mas também os padrões socioculturais, amplificados pela evolução da internet. Essa transformação reflete-se diretamente na maneira como os indivíduos aprendem, acessam informações e estabelecem relações com o conhecimento, exigindo uma reavaliação constante das nossas práticas educacionais.

Partindo desse contexto, esta dissertação visa refletir sobre o ensino de História ministrado na Escola Terezinha de Jesus Ferreira Lima, localizada no bairro São João, em Abaetetuba (PA), bem como facilitar a compreensão, estimular o interesse e fomentar o pensamento crítico acerca dos assuntos abordados. Para atingir esses objetivos, será apresentada uma sequência didática que abordará o conteúdo sobre o Egito Antigo e a sua íntima relação com o rio Nilo. Paralelamente, trataremos uma discussão sobre o Rio Marataúira, que circunda o bairro onde a escola está situada, destacando sua importância para a população, os benefícios que oferece e os impactos decorrentes da erosão ocorrida recentemente. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) serão nossa principal ferramenta de aplicação, uma vez que nos permitem pensar a tecnologia como meio e suporte de ensino.

Originalmente conceituadas como Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), essas ferramentas tiveram suas diretrizes formalizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013), passando a ser reconhecidas como recursos educacionais estratégicos para a inovação pedagógica.

(...) uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. Assim, a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital. (DCN, 2013, p. 25).

As TICs, como o trecho atesta, resumiam-se à biblioteca, ao rádio, à televisão e à internet. Com o passar dos anos, passaram por um processo de modificação e convergiram

para as TDICs. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ampliam-se para um conjunto de ferramentas, recursos e práticas que utilizam dispositivos digitais para mediar, processar e disseminar informações.

Embora, de forma genérica, faz-se necessário compreender suas competências, analisando as habilidades necessárias para utilizá-las de modo eficaz, crítico e ético em diferentes contextos. Elas expandem sua esfera, abrangendo reflexões que vão além dos dispositivos tecnológicos, sendo entendidas como instrumentos para analisar contextos e possibilidades de ensino. Essas competências incluem desde a capacidade técnica de operar dispositivos e softwares até a alfabetização digital, que envolve interpretar, avaliar e produzir conteúdos digitais. Segundo Alonso (2014), as TDICs

consistem em recursos informáticos integrados aos de telecomunicações que vêm se desenvolvendo desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Tem-se a perspectiva de que estas tecnologias fundem/acoplam os potenciais inerentes a cada um desses meios eletrônicos - recursos informáticos e telecomunicação - para ampliar as probabilidades de serem expandidas pelo uso que fazemos delas. (Alonso (2014) *apud* Camas e Vieira, 2021, p. 41).

De acordo com Moran (2000), essas tecnologias desempenham um papel essencial na integração de ferramentas tecnológicas ao cotidiano, permitindo maior conectividade, automação e eficiência em processos educacionais, empresariais e sociais. O autor destaca que o uso estratégico de hardware, como computadores e dispositivos móveis, aliado a softwares específicos e à interconexão por meio de redes robustas, potencializa o acesso à informação e a colaboração entre indivíduos e organizações. (Moran, 2000).

Inseridas em um panorama global e considerando as chamadas revoluções digitais que a educação tem vivenciado nas últimas décadas, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm desempenhado um papel fundamental na reconfiguração do acesso ao conhecimento histórico, transformando as formas como as informações são buscadas, compartilhadas e interpretadas. Isso ocorre tanto em grandes centros urbanos quanto no interior do estado do Pará, nos distantes municípios amazônicos, como é o caso de Abaetetuba.

A internet está presente no cotidiano dos alunos. De acordo com dados recentes do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br<sup>1</sup>, 2023), 73% dos jovens brasileiros utilizam a internet como principal fonte de pesquisa, evidenciando a centralidade das plataformas digitais no processo de construção do saber. Esse paralelo entre, de um lado, o local onde se mora e estuda e, de outro, a íntima relação com conteúdos digitais, representado pela ampliação ao acesso à internet, gera desafios aos modelos tradicionais de ensino e

aprendizagem, por exigir, por parte de nós, professores, certas habilidades e conhecimentos de ferramentas e no manuseio dessas tecnologias. Além, e sobretudo, da percepção e do conhecimento do perfil do alunado contemporâneo, que, muito embora considere necessária a aula expositiva que produzimos em sala, ele necessita também de uma maior ambientalização entre aquilo que está sendo posto como conteúdo de História e as suas experiências de ensino e de interatividades, que, hoje, não cabem apenas nos instrumentos metodológicos que dispomos.

Mesmo diante dos recursos tecnológicos e das possibilidades pedagógicas oferecidas pelas TDICs, reconhecemos, inequivocamente, que os livros didáticos de História desempenham um papel crucial na formação do conhecimento histórico dos estudantes, funcionando como ferramentas estruturantes para o ensino e a aprendizagem. Eles tradicionalmente oferecem uma base comum de conteúdos e narrativas históricas, contribuindo para a construção de uma cidadania crítica e reflexiva. No entanto, consideramos que suas limitações residem na padronização e, frequentemente, na excessiva simplificação de eventos históricos, o que pode levar à exclusão de perspectivas alternativas e à reprodução de visões eurocêntricas ou hegemônicas. Além disso, a periodicidade de suas atualizações nem sempre acompanha os avanços historiográficos ou as demandas sociais emergentes, tornando-os, por vezes, desatualizados em relação ao contexto contemporâneo. Apesar disso, como atesta Cavalcanti (2020):

É um produto cultural amplamente legitimado. É comum professores, professoras e profissionais ligados à educação falarem em livro didático como sinônimo de material didático. Durante os cursos de formação continuada, uma das questões que me interessava era registrar algumas representações que os(as) professores(as) tinham da relação entre material didático e livro didático. No início, a grande maioria, quando questionada, apresentava indícios por meio dos quais o material didático equivalia ao livro didático, ou a ele se limitava. À primeira vista poderíamos supor que as respostas se davam em virtude de ser o livro o único material didático a que aqueles professores tinham acesso. No entanto, se era em virtude da falta de acesso a outros materiais didáticos que alguns professores – quase que automaticamente – reduziam materiais didáticos a livros didáticos, uma parcela significativa demonstrava que em suas escolas havia materiais didáticos além dos livros e, mesmo assim, a primeira representação que elaboravam era a que instituíam livros e materiais didáticos como sinônimos. (Cavalcanti, 2016, p.270).

Segundo Silva (2020), é fundamental complementar o uso dos livros didáticos com outras fontes e metodologias que promovam um ensino mais plural e dinâmico. Isso reforça a necessidade de uma abordagem crítica por parte dos professores, que devem atuar como mediadores entre o material didático e a realidade dos alunos.

Naturalmente, não estamos afirmando, de maneira nenhuma, que a utilização de

recursos digitais tenha o poder de romper com os métodos tradicionais de ensino ou deixar de fazer uso deles. Uma boa prática docente ainda passa pela exposição segura, prazerosa e dinâmica de conteúdos históricos, que, potencialmente, tem o condão de fascinar os estudantes e levá-los à reflexão. Hoje, diante dos muitos avanços em torno do acesso ao conhecimento e ao saber, a grande questão que enfrentamos é que, mesmo quando conseguimos mantê-los atentos por duas ou três aulas, em determinado momento eles percebem que o assunto poderia ser abordado por outros meios que sua exposição – por mais empolgante e segura que seja – não lhes contempla. Sabem, por exemplo, que um canal no YouTube oferece abordagens menos desenfadadas considerando os seus estímulos, sua aula, antes eficaz, deixa de atendê-los. Isso demonstra que a sociedade está em constante transformação, afetando-nos em diferentes âmbitos. O que era uma aula interessante ontem, pode ser considerada entediante hoje. Nós, profissionais da educação, precisamos – por uma questão de sobrevivência nas relações profissionais cotidianas – nos adaptar a esse contexto.

Seguindo esta linha de raciocínio, segue o trecho:

(...) assim como ocorrem mudanças na sociedade, seja nas formas de organização, de produção de bens, de como as pessoas se divertem ou comercializam, o campo da educação está muito pressionado para mudar também, por isso os educadores e mais especificamente os professores de história devem ficar atentos a tais mudanças e adequarem as suas metodologias de ensino ou desenvolverem outras para que possam estar inseridos com mais intensidade nessa nova sociedade de informação, que é mais dinâmica, por vezes imediatista e conectada, utilizando as novas linguagens e prol do melhor desenvolvimento do ensino de história. (José Moran (2000) *apud* Pantoja (2019, p.14).

Além disso, convivem no mesmo ambiente escolar duas realidades distintas: de um lado, a necessária manutenção das metodologias tradicionais já incorporadas à prática pedagógica das escolas; e de outro, as novas abordagens didáticas associadas às tecnologias emergentes que, por sua ubiquidade, podem servir como valiosos recursos educacionais. Essas tecnologias têm o potencial de atrair os alunos, ambientalizando o conhecimento e proporcionando novas formas de imersão no processo de ensino-aprendizagem. Diante destas necessidades de insurgência metodológica, Franco nos alerta (2022, p.12-13):

Essa elaboração antagônica ocorre pelo fato de ser observado, nas escolas em geral, uma existente apatia na forma de ministrar as aulas tradicionais em relação à euforia que há nos “*Youtubers*”, nos “*blogueiros*”, que promovem o conhecimento histórico nas mídias digitais. Os educandos já não se identificam com os métodos que são utilizados no espaço da escola e direcionam suas atenções para esses novos personagens, encontram nessas plataformas uma linguagem próxima da sua realidade cotidiana, sem falar que, ali, também são produtores de conhecimento e compartilham na web o que aprendem e se sentem atuantes, agentes do saber.

Diante deste quadro, essa dissertação inicia, apresentando, o 1º capítulo, nessa sequência temática: os dispositivos legais, a fundamentação teórica e as experiências dissertativas já construídas que alcançam os dispositivos tecnológicos como uma abordagem metodológica. Assim, traremos, alguns documentos legais que fundamentam a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de história. Para que essa linha introdutória se fortaleça, rogo, tanto pela sua amplitude e por garantir recursos para a manutenção e desenvolvimento das instituições, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e suas políticas públicas que incentivam a inovação pedagógica.

Seguindo essa edificação argumentativa, complemento com reflexões teóricas sobre a aplicação das TDIC no Ensino Médio, com foco específico na disciplina de História. Em meio a isso, trago dois distintos grupos que se entrelaçam na escola: os nativos digitais (aqueles que cresceram com a tecnologia) e os imigrantes digitais (aqueles que se adaptaram posteriormente ao uso da tecnologia). Por fim, alinhando nossos objetos às leis e às discussões teóricas sobre o tema, examinamos dissertações de mestrado do programa PROFHISTÓRIA que abordam o uso das TDICs no ensino de história.

Depois dessa abordagem, digamos, mais teórica, cuidamos, no 2º capítulo, de “entrar” na escola Terezinha de Jesus Ferreira Lima, nosso habitat de trabalho e de pesquisa. Apresentando-a, principalmente, através da sua realidade desafiadora traduzida diante das questões de ordem metodológicas, baseadas na tensa intersecção entre a tradição de métodos pedagógicos tradicionais e as novas abordagens de inovação no ensino de História. A resistência à mudança por parte de educadores e a necessidade de adaptação às novas realidades educacionais são centrais nesse debate. Logo, trazemos a necessidade de adaptar o ensino de História às novas realidades digitais. As metodologias ativas, que utilizam a cultura da imagem e a transposição didática, são destacadas como estratégias eficazes para engajar os alunos. O ensino de História deve ir além da mera transmissão de conteúdos, promovendo a análise crítica e a reflexão sobre eventos históricos à luz das novas mídias e tecnologias.

Em escolas periféricas, onde os recursos estruturais básicos, como um laboratório de informática, por exemplo, nos faltam, cabe construirmos possibilidades metodológicas possíveis. Alternativamente, então, seria o celular uma possível ferramenta metodológica, devido, talvez, pela sua fácil acessibilidade e por ser algo amplamente utilizado. No entanto, sua integração se mostra uma tarefa de difícil praticidade. Devendo ser cuidadosamente planejada. Logo, surge dois lados amplamente distintos: o da resistência pedagógica, que vê os dispositivos móveis como fontes de distração; e das potencialidades tecnológicas que eles oferecem podem vir a enriquecer o aprendizado.

Por fim, no 3º capítulo, faremos o início da apresentação da nossa intervenção propositiva. Iremos, através de diálogos temporais, integrar identidade fluviais entre o Rio Maratauíra, rio que banha a frente da cidade de Abaetetuba e as referências didáticas do rio Nilo Antigo trazidas no livro de escola, utilizado na turma do 1º ano do ensino médio. Nosso recurso didático, aproximará, metodologicamente, a história local do Maratauíra, com a Antiguidade do Nilo, promovendo uma compreensão das identidades culturais e sociais na Amazônia ribeirinha. Analisaremos as mudanças socioeconômicas em Abaetetuba e como essas transformações influenciam a identidade fluvial da região.

A fim de estabelecer uma necessária relação temporal entre a história local de Maratauíra e a Antiguidade do Nilo, é fundamental contextualizar ambos os locais em suas respectivas épocas. Maratauíra, situada na Amazônia ribeirinha, cidade de Abaetetuba, possui uma rica história cultural e social que reflete as interações entre as comunidades locais e os recursos e usos naturais da região. Por outro lado, a Antiguidade do Nilo representa uma civilização que floresceu ao longo do rio Nilo, caracterizada por avanços significativos em áreas como agricultura, arquitetura e organização social. Ao traçar um paralelo entre essas duas realidades, podemos observar como a geografia e os recursos hídricos moldaram as identidades culturais e sociais de ambas as regiões.

A análise das mudanças socioeconômicas em Abaetetuba, que é parte do contexto de Maratauíra, (onde vamos demonstrar, nas próximas páginas, no decorrer desta pesquisa) permite uma compreensão mais profunda das transformações que influenciam a identidade fluvial da região. Assim como os egípcios antigos desenvolveram técnicas agrícolas sofisticadas e uma estrutura social complexa em torno do Nilo, as comunidades ribeirinhas da Amazônia também adaptaram suas práticas e modos de vida às características do seu ambiente aquático. Ambas as sociedades enfrentaram desafios e oportunidades decorrentes do uso dos recursos hídricos, o que resultou em transformações culturais e sociais ao longo do tempo.

Para tornar essa relação mais palpável, é possível criar experiências cotidianas que conectem eventos significativos do rio local, o Maratauíra, e da Antiguidade, o Nilo. Essas experiências podem destacar marcos importantes, como a formação de comunidades, a introdução de novas práticas econômicas e as mudanças nas estruturas sociais. Por meio de uma análise comparativa, com o intuito de atender ao produto de pesquisa, através de uma sequência didática apresentada abaixo, os alunos podem discutir as semelhanças e diferenças nas trajetórias históricas de ambas as regiões, refletindo sobre como as identidades culturais foram moldadas por suas experiências e contextos específicos.

Além disso, a realização de estudos de caso que explorem eventos específicos em Abaetetuba, que tenham paralelos com a história do Egito Antigo, pode enriquecer ainda mais essa relação temporal. Através de discussões em grupo e projetos criativos, os alunos poderão refletir sobre como as histórias locais influenciam suas identidades atuais, promovendo uma conexão pessoal com o passado. Essa abordagem não apenas facilita a compreensão das complexidades das identidades culturais, mas também valoriza a diversidade histórica que caracteriza tanto a Amazônia quanto a Antiguidade do Nilo.

Destacamos a importância dos símbolos culturais que emergem nesse contexto, refletindo a relação dos habitantes com o rio Maratauíra e sua influência na vida cotidiana e nas práticas sociais. Discutimos como a Antiguidade clássica do Egito antigo é recebida e reinterpretada pelos alunos do 1º Ano, com o viés didático do livro usado na turma.

Como resultado, propomos uma visão alternativa ao eurocentrismo dominante nos livros didáticos, através de uma sequência didática, onde a história local amazônica se faz como ferramenta vital deste material identitário.

A Sequência Didática, apresentada como produto, explora a temática das águas e suas interações com identidades culturais, tecnologias e desafios ambientais, utilizando como foco os rios Nilo e Maratauíra. Sua estrutura foi dividida em oito aulas, cada uma com um tema específico, e inclui diversos elementos pedagógicos que visam promover uma aprendizagem significativa. Abaixo detalhamos cada um dos componentes mencionados:

### **AULAS TEMÁTICAS:**

- **Aula 1:** Águas que marcam identidades. Introduz a importância das águas na formação de identidades culturais.
- **Aula 2:** O Nilo antigo: tecnologia e sociedade. Explora como o rio Nilo influenciou as tecnologias e a sociedade do Antigo Egito
- **Aula 3:** Maratauíra e economia ribeirinha. Analisa a economia local em torno do rio Maratauíra e suas práticas sustentáveis.
- **Aula 4:** Diálogos visuais: Nilo X Maratauíra. Compara visualmente as duas regiões, destacando semelhanças e diferenças.
- **Aula 5:** Rios e desafios ambientais. Discute os desafios ambientais que afetam ambos os rios e suas comunidades.
- **Aula 6:** Construindo identidades: o hino e outras práticas. Aborda como

práticas culturais, como a música, ajudam a construir identidades ligadas às águas.

- **Aula 7:** Projeto Final: pontes entre Nilo e Maratauíra. Os alunos desenvolvem um projeto que conecta os aprendizados sobre os dois rios.
- **Aula 8:** Apresentação e avaliação reflexiva. Os alunos apresentam seus projetos e refletem sobre o que aprenderam.

### **COMPONENTES DE CADA AULA**

- **Competências BNCC:** Cada aula deve estar alinhada às competências da Base Nacional Comum Curricular, promovendo habilidades essenciais para o desenvolvimento dos alunos.
- **Objetivos:** Definem o que se espera que os alunos aprendam e desenvolvam em cada aula.
- **Conteúdos:** Listam os temas e tópicos que serão abordados, garantindo que os alunos tenham uma compreensão clara do material.
- **Metodologia e sequência:** Descreve as abordagens pedagógicas e a ordem em que os conteúdos serão apresentados, permitindo uma progressão lógica do aprendizado.
- **Recursos digitais e IA (gratuitos):** Indica ferramentas digitais e recursos de inteligência artificial que podem ser utilizados para enriquecer as aulas e facilitar o aprendizado.
- **Atividade de avaliação:** Define como o aprendizado dos alunos será avaliado, garantindo que as avaliações sejam justas e reflitam o que foi ensinado.
- **Fundamentação e metodologia:** Justifica as escolhas pedagógicas e metodológicas, explicando como elas contribuem para o aprendizado dos alunos.
- **Instrumentos avaliativos:** Apresenta as ferramentas e critérios que serão usados para avaliar o desempenho dos alunos.
- **Justificativas e contribuições:** Explica a relevância do tema e como o estudo das águas e suas identidades contribui para a formação cultural e ambiental dos alunos.

Esse planejamento didático de aulas, pleiteia abrangência temática e interdisciplinaridade, além disso, deseja promover não apenas o conhecimento sobre os rios Nilo e Maratauíra, mas também incentivar a reflexão crítica sobre a identidade cultural e os desafios ambientais enfrentados pelas comunidades ribeirinhas. A inclusão de recursos digitais e metodologias ativas pode tornar o aprendizado mais dinâmico e engajado.

Considerando que essa pesquisa se baseia no diálogo temático sobre as águas, suas interações com identidades culturais, tecnologias e desafios ambientais, centradas nos rios Nilo e Maratauíra, são essenciais para destacar a relevância do tema no contexto educacional e social contemporâneo.

As águas desempenham um papel crucial na formação das identidades culturais ao longo da história. Rios como o Nilo e o Maratauíra não são apenas fontes de recursos hídricos, mas também espaços que moldam a vida social, econômica e cultural das comunidades que os cercam. A pesquisa se fundamenta na intersecção entre geografia, história e antropologia, explorando como as características naturais dos rios influenciam as práticas culturais, a organização social e as tecnologias desenvolvidas pelas populações ribeirinhas.

A comparação entre duas realidades tão distintas como a do Nilo e a do Maratauíra proporciona uma oportunidade única para a construção de diálogos interculturais. A pesquisa fundamenta-se na ideia de que a troca de conhecimentos e experiências entre essas comunidades pode enriquecer a compreensão mútua e promover a valorização das diversidades culturais. Essa conexão é especialmente relevante em um mundo globalizado, onde a interdependência entre culturas é cada vez mais evidente.

A pesquisa é justificada pela sua capacidade de promover uma aprendizagem significativa e contextualizada, alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao explorar a temática das águas e suas interações com identidades culturais, a pesquisa contribui para o desenvolvimento de competências essenciais, como o pensamento crítico, a empatia e a consciência ambiental. A proposta de uma sequência didática estruturada em aulas temáticas permite que os alunos se envolvam ativamente no processo de aprendizagem, promovendo um entendimento mais profundo sobre a importância das águas em suas vidas.

Ao abordar os desafios enfrentados pelos rios e suas comunidades, buscamos incentivar os alunos do 1º ano, através das aulas de história, a refletirem sobre suas responsabilidades e papéis na preservação do meio ambiente. Isso é particularmente importante em regiões ribeirinhas, onde as comunidades dependem diretamente dos recursos hídricos para sua sobrevivência e bem-estar.

Por fim, a pesquisa tem a capacidade de contribuir para o conhecimento científico e cultural, ao documentar e analisar as interações entre as comunidades ribeirinhas e os rios. Este estudo pode servir como base para futuras investigações e práticas educacionais, além de promover a valorização das culturas locais e a preservação do patrimônio cultural imaterial. A relevância do tema, portanto, se estende além do ambiente escolar, impactando diretamente as comunidades e suas identidades.

Em suma, a pesquisa sobre a temática das águas, suas interações com identidades culturais, tecnologias e desafios ambientais, é de suma importância para a formação educacional e social dos alunos, contribuindo para a construção de um futuro mais sustentável e consciente.

## **1. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO ENSINO DE HISTÓRIA: FUNDAMENTOS LEGAIS, DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS**

Esse capítulo inicial aborda a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de História, considerando os fundamentos legais que regulamentam seu uso na educação. Discute os desafios epistemológicos que afetam as TDIC no Ensino Médio, especialmente na formação da consciência histórica e nas diferenças entre nativos e imigrantes digitais, que impactam a interação dos alunos com o conhecimento histórico. Além disso, analisa as perspectivas pedagógicas a partir das dissertações do programa PROFHISTÓRIA, que investigam as TDICs como ferramentas educacionais, destacando suas potencialidades e desafios na prática docente. Desta forma, teremos:

Na primeira seção, analisaremos a evolução do Ensino Médio em relação às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a partir dos marcos legais. Pela cronologia e pôr edificar bases, iniciaremos pela Constituição Federal de 1988(CF/88) – a "Constituição Cidadã" – e, principalmente, fundamentar os direitos educacionais no Brasil. Buscando maior afinidade objetiva com nossa proposta dissertativa, complementaremos esta sucinta e necessária análise, durante o desenrolar desta trama introdutória, com outros instrumentos normativos específicos da educação digital, destacando:

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), que estabelece os princípios fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes e da sociedade;
- A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), particularmente sua Competência 5 sobre Cultura Digital;
- O Parecer CNE/CEB nº 2/2022 do Conselho Nacional de Educação; e
- A Lei nº 14.533/2023, que instituiu a Política Nacional de Educação Digital.

Considera-se essencial este diálogo com a legislação educacional, pois esses documentos orientam as práticas pedagógicas, o trabalho docente e a formação discente em Abaetetuba e todo o país. Além de representar o braço legislativo do Estado em nossas atuações profissionais enquanto servidores da educação. Nosso objetivo central será examinar brevemente estes dispositivos legais e relacioná-los com nossos objetos de estudo.

Na segunda seção, abordaremos como a formação de uma dada consciência histórica baseada nas aulas, ajuda a filtrar a percepção da realidade dos alunos. Paralelamente,

discutiremos os documentos orientadores da prática docente – especialmente a BNCC e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – no contexto específico do ensino de História. Esta seção caracterizará nosso ambiente de estudo (o Ensino Médio) e destacará a relevância da tecnologia e da consciência histórica no ensino da disciplina.

Na terceira e última seção, vamos da fundamentação teórica para a análise de experiências práticas. Examinaremos dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA-UFPA) defendidas entre 2018 e 2024, focando em como essas pesquisas aplicaram metodologicamente as TDICs em salas de aula de História.

### **1.1 Os dispositivos legais relacionados às tecnologias digitais: uma síntese**

A Constituição de 1988(CF/88), também conhecida como a "*Constituição Cidadã*", representa um marco fundamental na história política e social do Brasil, surgindo em um contexto de transição da ditadura militar (1964-1985) para a democracia. Este período foi marcado por intensos movimentos sociais e políticos que clamavam por direitos civis, liberdade de expressão e justiça social. A Assembleia Constituinte, composta por representantes eleitos, foi responsável por elaborar um texto que buscava não apenas restaurar a democracia, mas também garantir a proteção dos direitos humanos e promover a inclusão social. A nova constituição introduziu princípios como a dignidade da pessoa humana, a igualdade, e a pluralidade, refletindo as demandas de uma sociedade que ansiava por reformas e avanços. Assim, a CF/88 não apenas estabeleceu as bases para uma nova ordem democrática, mas também se tornou um instrumento vital para a luta por direitos e cidadania no Brasil.

A questão educacional no Brasil, considerando que os ruídos ditatoriais ainda estavam muito presentes, é tratada de forma abrangente e inovadora, reconhecendo-a como um direito fundamental e um dever do Estado e da família. No seu artigo 205, a constituição estabelece que "a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família", enfatizando a importância da educação para o desenvolvimento individual e social. Além disso, a constituição garante a educação básica como um direito universal, devendo ser oferecida de forma gratuita e acessível.(BRASIL, 1988)

A Magna Carta também reconheceu a importância da educação para a promoção da cidadania e da inclusão social, estabelecendo diretrizes que incentivam a participação da comunidade na gestão escolar e a articulação entre educação e cultura. Assim, o texto constitucional se tornou um alicerce para as políticas educacionais que visam não apenas a

expansão do acesso à educação, mas também a melhoria da qualidade e a promoção de uma educação que respeite a diversidade e a pluralidade cultural do Brasil.

Embora a CF/88 não mencione explicitamente o termo "educação digital" – compreensível, obviamente, pois tanto a expressão quanto a incorporação de recursos digitais no ensino são realidades mais recentes que o nascituro deste texto constitucional –, os fundamentos para garantir direitos relacionados a esse processo estão implícitos em seus princípios e artigos. Esses dispositivos estabelecem obrigações estatais quanto à promoção da educação, ao acesso à informação e à inclusão tecnológica. Não nos deteremos na análise exaustiva desses artigos, por fugirem ao escopo desta breve reflexão, mas destacaremos aqueles que dialogam diretamente com nossos objetivos de pesquisa.

O seu preâmbulo, sua parte inicial, a Carta-Régia traz o seguinte foco: “(..) destina-se a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos.”. (Brasil,1988). Apesar dos valores e dos fundamentos, trazidos de forma abrangente, não mencionarem a educação, ela é garantida como um direito social. A educação sob o prisma da computação e de usos digitais estão aludidos em outros artigos.

No Art. 205, a "educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (Brasil, 1988).

A educação digital, insistimos, embora não explicitamente nomeada na Carta Constitucional, configura-se como um desdobramento essencial na sociedade tecnológica contemporânea, assumindo dupla centralidade: na formação cidadã e na capacitação profissional. Ao vincular-se ao princípio do "preparo para a cidadania", promove o desenvolvimento de competências críticas, éticas e técnicas que capacitam os indivíduos a navegarem de forma responsável e consciente nos ambientes digitais. Paralelamente, ao articular-se com a "qualificação para o trabalho", responde às exigências do mercado laboral, que demanda habilidades tecnológicas e inovadoras.

Essa dupla dimensão transcende a mera instrumentalidade técnica, constituindo-se como elemento estruturante para a inclusão social e econômica, além de promover a adaptabilidade necessária frente às constantes transformações da era digital. O texto constitucional, ao tratar da educação como direito de todos e instrumento de preparação para o trabalho, estabelece as bases para compreender a educação digital como condição para o

exercício pleno da cidadania e para a inserção qualificada no mundo laboral.

Em diversas passagens da Carta Magna – tanto no capítulo dedicado à Educação, quanto em outros dispositivos – identificam-se preceitos que fundamentam o desenvolvimento de competências digitais como requisito contemporâneo para a efetivação da cidadania. Tais habilidades computacionais são hoje compreendidas como mecanismos indispensáveis para a participação social plena e para o exercício dos direitos fundamentais na sociedade da informação.

Art. 218. O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação.

[...]§2º A pesquisa tecnológica voltar-se-á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional.

§3º O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa, tecnologia e inovação, inclusive por meio do apoio às atividades de extensão tecnológica, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho. (BRASIL,1988).

A partir desta base inicial, sigamos a outros preceitos legais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) representa um marco fundamental na estruturação do sistema educacional brasileiro, estabelecendo as diretrizes gerais para a educação em todos os níveis. Promulgada em um contexto de redemocratização do país, a LDB buscou atender às demandas de um sistema educacional que, até então, era fragmentado e desigual. A lei enfatiza a importância da educação como um direito de todos e estabelece a educação básica como um dever do Estado, visando garantir acesso e permanência dos alunos nas instituições de ensino. Contudo, apesar de seus avanços, também apresenta contradições que refletem as tensões sociais e políticas do Brasil. Apesar de um tanto denso, exponho-a, por imprimir a relação dimensional dos ditames desta pesquisa.

Uma dessas principais contradições reside na sua tentativa de conciliar a autonomia das instituições de ensino com a necessidade de um sistema educacional coeso e de qualidade. A lei permite que estados e municípios tenham liberdade para organizar suas redes de ensino, o que, em teoria, poderia levar a inovações pedagógicas e adaptações às realidades locais. No entanto, essa autonomia também resultou em disparidades significativas na qualidade da educação entre diferentes regiões do país. Enquanto algumas escolas conseguem implementar práticas inovadoras e inclusivas, outras enfrentam sérios problemas de infraestrutura, formação de professores e recursos didáticos. Essa desigualdade é vista como um reflexo das contradições sociais e econômicas do Brasil, que a LDB não conseguiu, por si só, resolver.

Além disso, a LDB propõe a inclusão da educação profissional como parte integrante

da educação básica, buscando preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Embora essa perspectiva tenha sido bem recebida, a implementação efetiva dessa diretriz esbarra em questões como a falta de articulação entre as escolas e as demandas do setor produtivo, além da resistência de alguns segmentos educacionais que ainda priorizam uma formação mais acadêmica. Essa tensão entre a formação profissional e a formação acadêmica revela a dificuldade de se estabelecer um currículo que atenda tanto às necessidades do mercado quanto ao desenvolvimento integral do aluno, evidenciando uma contradição central na própria concepção da educação proposta pela LDB.

Por fim, a LDB também enfrenta desafios em relação à inclusão e à diversidade. Embora a lei reconheça a importância da educação inclusiva e da valorização das diferentes culturas presentes no Brasil, a prática muitas vezes fica aquém do que é preconizado. A falta de formação adequada para professores, a escassez de recursos e a resistência cultural em algumas comunidades dificultam a implementação efetiva das diretrizes de inclusão. Assim, a LDB, embora seja um avanço significativo para a educação no Brasil, revela-se uma construção complexa, permeada por contradições que demandam um esforço contínuo para serem superadas e que refletem as diversas realidades enfrentadas pelo país em sua busca por uma educação de qualidade e equitativa.

Mesmo diante deste complexo cenário, ela constitui o principal marco regulatório da educação brasileira, por estabelecer os fundamentos e diretrizes do sistema educacional nacional. Seu escopo abrange tanto a educação escolar formal quanto as diversas formas de educação não formal, ampliando o conceito de processos educativos para além das instituições de ensino – incluindo a vida familiar, o ambiente de trabalho, os movimentos sociais e as manifestações culturais. Entretanto, em sua redação original, a LDB não apresenta disposições específicas sobre tecnologias digitais na educação, refletindo o contexto histórico de sua elaboração, anterior à massificação das tecnologias digitais na esfera educacional. Essa lacuna temporal entre o texto legal e a realidade atual da educação digital é análoga à observada na Constituição Federal de 1988.

Não obstante essa limitação temporal, a LDB mantém sua relevância como base estruturante do direito social à educação. Por essa razão, ainda que de forma limitada, analisaremos suas referências indiretas que possam dialogar com o ensino na era digital, reconhecendo que tais dispositivos foram concebidos antes da atual centralidade das tecnologias digitais na educação.

Os Princípios Gerais, esculpidos no Art. 3º desta lei, prevê que o ensino deve ser ministrado com base na Liberdade de aprender (inciso II), no Pluralismo de ideias (inciso III),

na vinculação entre educação, mundo do trabalho e prática social (inciso X). Esses pontos fundamentam o uso de tecnologias digitais como ferramentas para ampliar o acesso à informação e promover a interdisciplinaridade, inclusive no ensino de História. (LDB, 1996).

O artigo 32 da LDB aproxima-se mais diretamente de nosso objeto de estudo ao enfatizar a necessidade de métodos e recursos educacionais que promovam o desenvolvimento integral das competências discentes. Embora não mencione explicitamente as tecnologias digitais, sua redação abre espaço interpretativo para a incorporação dessas ferramentas como meios legítimos para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos.

A legislação educacional brasileira, em sua concepção, permite e até estimula a adaptação das práticas pedagógicas às demandas da contemporaneidade. Esse caráter flexível possibilita a integração progressiva das tecnologias digitais no processo educativo, com três finalidades principais: (1) ampliação do acesso ao conhecimento; (2) diversificação das estratégias didáticas e (3) desenvolvimento da autonomia discente.

Essa abordagem revela-se particularmente pertinente no contexto atual de acelerada transformação tecnológica, em que o sistema educacional precisa manter sintonia com as mudanças sociais e preparar os educandos para os complexos desafios da sociedade da informação. A LDB, mesmo em sua formulação original, demonstra visão prospectiva ao prever a necessidade de constante atualização dos métodos educacionais sem perder de vista sua finalidade principal: a formação cidadã e profissional dos estudantes. (Brasil, 1996).

Não podemos nos indispor, por questões de ordem temporal, com a Constituição Federal de 1988 ou a LDB de 1996 por não se vincularem aos paradigmas de ensino digital que hoje permeiam metodologicamente e culturalmente a educação. Mas, com o fim precípua de afunilar a estrutura temática do nosso texto, apresentamos ferramentas legais que, com maior proximidade temática dissertativa, vincularmos mais claramente nossos objetos às bases legais da educação brasileira. São eles: a BNCC (Competência 5), a Lei nº 14.533/23 e o Parecer CNE/CEB 2/2022.

A Competência 5 da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) está intrinsecamente relacionada à Cultura Digital, destacando a importância de desenvolver habilidades que permitam aos estudantes “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, reflexiva e ética”. (BNCC, 2018, p. 465). Essa competência enfatiza a necessidade de promover a alfabetização digital, capacitando os indivíduos a navegar no ambiente digital, avaliar informações, resolver problemas e colaborar em contextos mediados por tecnologia. Além disso, ela aborda questões como segurança digital, proteção de dados pessoais e o uso responsável das ferramentas tecnológicas, considerando os impactos sociais, culturais e éticos

das inovações digitais. Dessa forma, a Competência 5 não apenas prepara os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo, mas também fomenta a inclusão digital e a participação ativa na sociedade em rede.

Considerando esta crucial competência, Bezerra *et al.* (2023) analisam a integração da cultura digital na BNCC, destacando a Competência 5, que enfoca o uso crítico e ético das tecnologias digitais. Os autores argumentam que a BNCC reconhece a necessidade de os professores desenvolverem Competência em Informação (CoInfo) para lidar com as TDICs, promovendo práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas. A cultura digital é vista como essencial para a formação docente, exigindo habilidades de busca, avaliação e uso ético da informação. O estudo conclui que a CoInfo é fundamental para capacitar professores a transformar informação em conhecimento, alinhando-se aos objetivos da BNCC de preparar alunos para uma sociedade tecnológica e crítica.

O texto aponta desafios como a falta de infraestrutura em escolas públicas para implementação plena da cultura digital, formação docente insuficiente em CoInfo e TDICs e o uso superficial das tecnologias como meras ferramentas, sem integração crítica ao currículo. (Bezerra *et al.*, 2023).

A Escola Terezinha de Jesus Ferreira Lima enfrenta desafios significativos e permanentes em sua estrutura, impactando diretamente a qualidade do ensino oferecido. A falta de manutenção adequada em suas instalações e a ausência de um laboratório de informática limitam as oportunidades de aprendizado dos alunos, especialmente em um mundo cada vez mais digital. Sem acesso pleno a recursos tecnológicos, os estudantes perdem a chance de desenvolver habilidades essenciais para o mercado de trabalho e para a vida cotidiana, o que contradiz os textos legais acima exposto. Além disso, essas dificuldades refletem a necessidade de maior investimento em educação pública, garantindo que todos tenham acesso a um ambiente de ensino digno e equipado para atender suas demandas.

Nessa carência em dialogar com o tempo presente, considerando a explícita ausência de um dispositivo legal que trouxesse as tecnologias digitais ao ambiente escolar, chegou-se à propositura da Lei nº 14.533/2023, sancionada e promulgada em 11 de janeiro de 2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED).

A Lei nº 14.533/2023, que estabelece o Programa de Acompanhamento e Monitoramento de Estudantes, surge em um contexto de crescente preocupação com a evasão escolar e a qualidade da educação no Brasil. O dispositivo é visto como instrumento que possa coibir possíveis abandono escolar, especialmente em contextos vulneráveis, como em regiões periféricas e áreas rurais. Durante a pandemia de COVID-19, vimos a exacerbação desta

situação, evidenciando a fragilidade de muitos estudantes diante das dificuldades de acesso ao ensino remoto e das desigualdades socioeconômicas. Nesse cenário, a lei busca implementar um sistema de acompanhamento que permita identificar e atuar precocemente sobre os fatores que contribuem para a evasão, garantindo que os estudantes recebam o suporte necessário para concluir sua formação.

Propõe-se a fundamentar a Política Nacional de Educação Digital (PNED), potencializando o acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais. Seu objetivo principal é promover a inclusão digital e o desenvolvimento de competências para o uso crítico e responsável das tecnologias. (Brasil, 2023). A Inclusão Digital, essencial à sua propositura, buscou reduzir as desigualdades no acesso à internet e dispositivos tecnológicos, especialmente em áreas rurais e periferias urbanas. Também garantiu a capacitação para grupos vulneráveis (idosos, pessoas com deficiência, comunidades indígenas) (*Idem*). A lei prevê o oferecimento de formação continuada para professores em tecnologias educacionais, algo que julgo crucial, pois a tecnologia (em toda e qualquer representação, como o simples uso de uma televisão, por exemplo) ainda é vista como algo complexo, principalmente quando se possui um corpo docente que, há anos, mantém suas aulas baseadas em livros didáticos e quadro branco.

A Lei nº 14.533/2023 tratou de incorporar as tecnologias digitais ao uso pedagógico, na produção de conteúdo e sendo inserido no currículo. Como nos atesta os seus Art. 4º, XII e 26, § 11:

Art. 4º, XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas. (Incluído pela Lei nº 14.533, de 2023) (Vide Decreto nº 11.713, de 2023).

Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do **caput** deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento. (Incluído pela Lei nº 14.533, de 2023).

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 11. A educação digital, com foco no letramento digital e no ensino de computação, programação, robótica e outras competências digitais, será componente curricular do ensino fundamental e do ensino médio.

O extenso intervalo temporal entre a promulgação da legislação original e a

atualização introduzida pela lei 14.533 de 2023 evidencia a lentidão do reconhecimento estatal, no plano normativo, da necessidade de incorporar as tecnologias educacionais ao processo de ensino. Esse vazar legislativo reflete um descompasso histórico entre as demandas da sociedade digital e as suas respostas do sistema educacional. Mais complexo que aprovar um instrumento legislativo visando a superação dessa defasagem, a implementação de novas metodologias baseadas em computação, enfrenta, também, obstáculos estruturais, uma vez que as instituições escolares – particularmente a escola Terezinha de Jesus Ferreira Lima locus desta investigação – encontram-se enraizadas em práticas pedagógicas tradicionais, caracterizadas por continuidades históricas e por uma marcada desconexão tanto das exigências contemporâneas quanto das expectativas discentes, especialmente no que concerne às múltiplas possibilidades educacionais oferecidas pelos recursos computacionais.

Em meio às muitas dificuldades, citamos a falta de instalações mínimas necessárias, como o laboratório de informática, por exemplo; outras surgem pautadas por Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Construído coletivamente, o PPP é um documento essencial para a gestão e organização das escolas. Ele define diretrizes, metas e métodos para que a instituição de ensino possa atingir seus objetivos de forma eficaz. É um instrumento norteador das práticas escolares, busca o comprometimento de todos os envolvidos na comunidade escolar: alunos, professores, diretores, agentes da limpeza, pais e responsáveis. Sua finalidade é refletir a proposta educacional da instituição, demonstrando suas intenções em realizar um trabalho de excelência que não dialogam com os novos contextos educacionais e sociais que se insurgem. Apesar de ser constantemente atualizado de dois a dois anos, rigorosamente, são mantidos por tradicionalismos pedagógicos que impõe ao corpo docente e discente práticas de ensino que não inseri ou dialoga com experiências de ensino digitais ou outras não formais.

Diante deste quadro, faz-se necessário recorrer a outros documentos legais, a fim de fundamentarmos a essência desta pesquisa, qual seja: a utilização de recursos digitais na escola Terezinha. O Parecer CNE/CEB 2/2022 estabelece uma relação significativa com a utilização de dispositivos digitais no ensino, reconhecendo a importância da tecnologia como uma ferramenta essencial para a educação contemporânea. Em um contexto em que a digitalização das práticas pedagógicas se tornou ainda mais evidente, o parecer enfatiza a necessidade de integrar recursos digitais ao currículo escolar. Essa integração visa não apenas enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, mas também preparar os alunos para um mundo cada vez mais conectado e digital.

Além disso, o documento destaca a importância de desenvolver competências digitais

nos estudantes, reconhecendo que a utilização de dispositivos digitais deve ser orientada para promover habilidades como a pesquisa crítica, a comunicação efetiva e a resolução de problemas. O parecer incentiva a utilização de tecnologias educacionais que possam facilitar a personalização do aprendizado e o acesso a conteúdos diversificados, permitindo que os alunos aprendam de maneira mais autônoma e colaborativa. Essa abordagem é especialmente relevante em um país como o Brasil, onde as desigualdades no acesso à tecnologia ainda são altamente significativas. Assim, o Parecer CNE/CEB 2/2022 não apenas legitima o uso de dispositivos digitais no ensino, mas também propõe uma reflexão sobre como essas ferramentas podem ser utilizadas de forma inclusiva e eficaz, garantindo que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizado em um ambiente digital. Surgiu como um complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), objetivando estabelecer diretrizes para o ensino digital nas escolas de todo o país, abordando, especificamente, a área de computação. Ele define como esta deve ser integrada ao currículo escolar, considerando as diferentes etapas da educação básica.

O Parecer, então, propõe-se a preencher as ausências destas temáticas na Lei 93.94/96. Sugere que os alunos devem desenvolver habilidades relacionadas à computação, como alfabetização digital, programação e ética on-line, entre tantas. Também destaca a importância de compreender conceitos como algoritmos, dados, redes e segurança digital.

Define o Parecer CNE/CEB (2022, p.21):

Os artefatos tecnológicos derivados da criação do *world wide web* (*www*) e a sua permeabilidade no dia a dia exemplificam o entrecruzamento e o apagamento das margens do que há pouco diferenciávamos como mundo digital e mundo real. Esse intrincado sistema, que depende de representações binárias da informação, se constituiu em poderoso mecanismo gerador de conhecimento, poder, riqueza e renda para os que dele sabem tirar proveito. O conhecimento de fundamentos computacionais e o desenvolvimento do pensamento computacional envolvem não somente a capacidade de construir modelos abstratos (de informação e processos) e de sistematizar a solução de problemas, mas também as habilidades de argumentação, análise crítica e trabalho cooperativo. É que o desenvolvimento desses saberes opera na encruzilhada dos conhecimentos de outras disciplinas.

O documento em questão enfatiza a imprescindibilidade de uma formação específica e qualificada para os docentes responsáveis pela disciplina de computação, preconizando a realização de programas sistemáticos de capacitação e atualização profissional que garantam o domínio dos conteúdos e metodologias próprias dessa área do conhecimento. O documento estabelece como obrigação dos entes federados – Estados, municípios e Distrito Federal – a implementação efetiva dessas diretrizes no prazo máximo de um ano contado a partir de sua homologação. A proposta pedagógica apresentada visa à integração transversal da

computação no currículo escolar, promovendo articulações significativas com as demais disciplinas e campos do saber, de modo a superar a abordagem fragmentada do conhecimento.

Dessa forma, os fundamentos para a consolidação do ensino de computação na educação básica, capacitando os estudantes com as competências necessárias para enfrentar os complexos desafios impostos pela sociedade digital contemporânea, onde o letramento digital torna-se cada vez mais essencial para o exercício pleno da cidadania e para a inserção qualificada no mundo do trabalho se faz presente no mencionado dispositivo.

Reconhecemos que a educação constitui um fenômeno multidimensional, cujo objeto engloba tanto a transmissão e assimilação cultural, quanto a constante busca por metodologias que favoreçam o desenvolvimento integral dos indivíduos. Nessa perspectiva, compreende-se que o processo educativo transcende a mera transmissão de conhecimentos, assumindo um papel fundamental na formação humana em suas múltiplas dimensões. Essa concepção sistêmica da educação requer a articulação harmoniosa entre os aspectos culturais, que conformam nossa identidade coletiva e as estratégias pedagógicas mais adequadas para promover aprendizagens significativas, capazes de contribuir para o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas em contextos sociais específicos.

(...) o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (Sancio (2020) *apud* Saviani, 2013, p.13).

Nesse contexto de transformações educacionais, a Lei nº 14.533/2023 introduziu significativas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), impulsionadas pela implementação da Política Nacional de Educação Digital (PNED). Essa política pública, conforme mencionado anteriormente, visa estruturar a educação básica pública para os desafios da Educação Digital, alinhando-se aos princípios da Cultura Digital e buscando responder às necessidades educacionais da geração de "nativos digitais". O fundamento dessa iniciativa reside no reconhecimento de que as práticas pedagógicas tradicionais, centradas predominantemente na exposição oral de conteúdos pelo professor em sala de aula, mostram-se progressivamente desconectadas do universo digital no qual os estudantes contemporâneos estão imersos, criando uma lacuna entre os processos de ensino-aprendizagem e as reais competências demandadas pela sociedade da informação.

Os “*nativos digitais*” são um grupo de pessoas que cresceram em um ambiente

saturado de tecnologia digital, como a internet, computadores, *smartphones* e dispositivos eletrônicos, o termo descreve a geração que cresceu com acesso constante à tecnologia. Cresceram com a tecnologia digital integrada em suas vidas desde a tenra idade. Possuem habilidades naturais para usar dispositivos eletrônicos, para navegar na internet e para se adaptar rapidamente a novas tecnologias, pois essas expertises fazem parte do seu processo formativo. Tendem a ter maior facilidade em multitarefas.

Com o respaldo legal estabelecido pelos dispositivos normativos anteriormente mencionados, mesmo que eles pouco nos tragam mudanças visíveis e imediatas aos cidadãos e às instituições escolares – ainda que enfrentando limitações estruturais e avançando em ritmo gradual – encontram-se agora amparadas para incorporar as TDICs em suas práticas pedagógicas. Esse marco regulatório representa uma oportunidade histórica para a transformação dos processos educacionais, permitindo que as escolas reestruturem suas metodologias de ensino em consonância com as exigências da sociedade contemporânea. Apesar das dificuldades inerentes a qualquer processo de mudança no âmbito educacional, a adoção das TDICs configura-se como um caminho indispensável para formar cidadãos preparados para os desafios de um futuro profundamente marcado pela digitalização em todas as esferas da vida social e profissional.

## **1.2 Um debate teórico. O Ensino Médio e o Ensino de História em foco: a consciência histórica e o uso da tecnologia entre nativos e imigrantes digitais**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituem documentos orientadores que estabelecem as diretrizes fundamentais para a organização curricular nas instituições educacionais brasileiras, servindo como referencial teórico-metodológico para a prática docente. No âmbito específico do ensino de História, os PCN preconizam uma abordagem pedagógica centrada no processo de construção identitária, enfatizando a necessidade de articular as dimensões individuais, sociais e coletivas da identidade, com especial atenção à formação da identidade nacional. Esses documentos atribuem ao ensino histórico uma função primordial na formação cidadã, ao estimular a reflexão crítica sobre o papel do indivíduo em suas múltiplas relações – desde as esferas mais pessoais e afetivas até sua inserção no tecido social mais amplo. Como explicitado nos próprios PCN: "o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo" (Brasil, 1999, p.26). Essa perspectiva reforça o caráter

formativo da disciplina, que transcende a mera transmissão de conteúdos históricos para assumir uma função social mais abrangente na construção de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica no Brasil, com duração máxima de 3 anos, foi incorporado em todas as áreas devido à "[...] dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico e nos impôs inúmeros desafios [...]" (Brasil, 2018, p. 464). Essa modalidade de ensino, tal qual como a conhecemos hoje, foi estabelecida com a constituição de 1988, sendo a porta de saída de muitos alunos para os novos caminhos do trabalho, alguns, a minoria, rumo à universidade. A disciplina de História, assim como todas as outras disciplinas escolares que compõem esse período educacional, pretende-se a atender as necessidades educacionais que a formação escolar necessita.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, no seu artigo 35, define o ensino médio desta forma:

O Ensino Médio, a última etapa da educação básica, deve durar pelo menos três anos e tem como objetivos: primeiro, consolidar e aprofundar o conhecimento adquirido no Ensino Fundamental, permitindo o aprofundar dos estudos; segundo fornecer aos alunos a preparação básica para o trabalho e a cidadania, permitindo-lhes continuar aprendendo e adaptar-se a novas oportunidades de trabalho ou aprimoramento posterior. (LDB, 1996).

Logo, descrevendo, subjetivamente, o enunciado legal acima, o Ensino Médio tem como finalidade consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparando os estudantes tanto para a inserção no mercado de trabalho quanto para o prosseguimento dos estudos no nível superior, caso seja sua disponibilidade, disposição e possibilidade.

No contexto atual, marcado pela ampla disponibilidade de recursos educacionais digitais e pela facilidade de acesso à informação, os alunos adquirem progressivamente maior autonomia no processo de construção do conhecimento. Essa transformação redefine o papel do professor, que deixa de ser o detentor exclusivo do saber para assumir a função de mediador crítico do processo educativo, cabendo-lhe selecionar, organizar e disponibilizar recursos pedagógicos diversificados que estimulem a aprendizagem ativa e significativa. Nessa perspectiva, o docente passa a atuar como facilitador da construção do conhecimento, propondo novas abordagens metodológicas que articulem os conteúdos curriculares com as possibilidades abertas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi instituída como política educacional com o propósito de assegurar direitos de aprendizagem equânimes a todos os estudantes brasileiros, estabelecendo referenciais comuns para as instituições de ensino em âmbito nacional. No que concerne especificamente ao ensino de História, a BNCC atribui à disciplina singular importância formativa, posicionando-a como elemento fundamental para o desenvolvimento integral de crianças e jovens em fase escolar. A abordagem proposta pela Base reconhece o conhecimento histórico como instrumento essencial para a compreensão das dinâmicas sociais contemporâneas, superando visões reducionistas que o limitam à mera descrição de eventos passados. A BNCC enfatiza o caráter dinâmico e processual da História, que se manifesta na íntima conexão entre passado e presente, configurando-se como ferramenta indispensável para a interpretação crítica da realidade social. Dessa forma, o documento orienta que o ensino histórico seja trabalhado enquanto campo de conhecimento vivo e relevante, cuja abordagem deve transcender a superficialidade para promover a compreensão das complexas relações temporais que conformam nossa existência coletiva e individual. (Dores, 2023).

Continuando nesse objetivismo temático destas bases, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) listam algumas das competências que o ensino médio de História prevê: autonomia intelectual e pensamento crítico, capacidade de continuar aprendendo, capacidade de se adequar a novas condições de trabalho ou aperfeiçoamento, compreensão do significado da realidade social e política, compreensão do processo de transformação da sociedade e da cultura. A História tem como objetivo desenvolver os conteúdos de competências específicas da disciplina, além de se concentrar no desenvolvimento das habilidades que os alunos demonstram durante a fase do ensino médio.

Caimi (2007), contribuindo para nossa abordagem, trata das dificuldades enfrentadas na disciplina de História, destacando as relações entre professores e alunos como um ponto chave na discussão. Os professores, segundo a autora, muitas vezes, se queixam de alunos passivos, desinteressados e desafiadores, além de apontarem para a complexidade dos conteúdos históricos, percebidos como abstratos e distantes do universo dos estudantes. Por outro lado, os alunos reivindicam um ensino mais significativo, que se conecte com suas experiências cotidianas, além de um professor mais acessível e menos autoritário, que torne as aulas mais agradáveis. Como descrito por Caimi (2007, p. 18), os alunos buscam "um ensino mais significativo, articulando com suas experiências cotidianas, um professor legal, amigo, menos autoritário, que lhes exigem menos esforços de memorização e que faça da aula um momento agradável."

De acordo com Rocha (1996), os professores de História, assim como outros professores de ciências humanas, usam especificamente as tecnologias no ensino e normalmente se apresentam como meros reprodutores dos fatos históricos em sua prática pedagógica. Isso significa que ensinar História representa uma defasagem e desconexão entre a História e o mundo atual.

Moran (1999) ressalta que o processo de aprendizagem não depende apenas do trabalho do professor, mas da maturidade e da capacidade do aluno de relacionar os conteúdos com suas próprias experiências. A aprendizagem significativa é alcançada quando as informações adquiridas são internalizadas e relacionadas ao contexto pessoal do aluno, tanto intelectual quanto emocionalmente.

A História é uma disciplina científica, relacionada diretamente à vida diária dos historiadores e à experiência cotidiana das pessoas. Diante desse processo, pretende-se, como um instrumento e exercício atemporal, trazer passado, presente e futuro, como um fruto de “operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.” (Rusen, 2001, p. 57).

De modo prático, é a ciência intimamente interligada ao cotidiano e como produto deste. O desafio é romper a histórica distância entre o desenvolvimento científico das universidades, e práticas de ensino dos professores inseridos no interior das redes de ensino básico. Ou, no melhor dos cenários, ao menos “aproximar” essas distantes realidades, construindo instrumentos metodológicos temporais que possam didatizar passado e presente. A História não é apenas sobre fatos e datas, mas também sobre a compreensão crítica do passado. Defende que a compreensão científica da história deve ser aplicada ao ensino.

Nessa esteira, o cotidiano humano transforma-se em um campo gigantesco para pensar e pesquisar o tempo vivido. Isso, porém, só seria possível, se a Didática da História for concebida como uma ferramenta que sirva à mediação entre História enquanto disciplina acadêmica, o aprendizado histórico e a educação dentro de um ambiente escolar. Assim, a didática não se prestaria apenas como um instrumento que transporte o conhecimento histórico oriundos do ambiente de pesquisa acadêmica para as encher as cabeças dos alunos, estas sempre consideradas vazias. Nesse sentido, as funções da didática, apresenta-se não apenas como um instrumento, unicamente, da Pedagogia, mas genuinamente construída a partir do ensino e da metodologia de História, partindo das diretrizes e de princípios próprios, que exigem habilidades individuais e finalidades distintas.

Além de defender uma didática específica à História, enfatizamos a valoração da

narrativa histórica para muito além do método, como um papel fundamental na didática da História, dando sentidos à aprendizagem histórica, enraizando-a no cotidiano. Isso demonstra uma abordagem mais ampliada, que se pretenda a algo para além das operações tradicionais de ensino, calcadas, estas, como já dissemos, na memorização de marcos históricos.

A ampliação didática promoveria a emancipação do aluno, construindo seu conhecimento a partir das suas vivências e interesses, atribuindo significados ao fluxo contínuo de transformações que pululam tanto do ambiente formal de sala aula, quanto do contato com a possibilidades promovidas pelas experiências digitais, por exemplo. À vista disso, visamos possibilitar uma conexão entre o presente – em constante construção – com o passado vivido.

A educação deve atender às expectativas e às vivências do presente, inseridos na realidade da escola, mas, sobretudo, aos anseios e as buscas que os alunos vivenciam no dia a dia, que passa, seguindo o objetivo e anseios desta pesquisa, pelos dispositivos tecnológicos e das tecnologias digitais que hoje atravessam a vida de todos. A narrativa histórica se faz fundamental para compatibilizar método e sentido no ensino da história, assim, objetiva-se, a partir desta dinâmica, contemporizar o conteúdo de Egito Antigo dentro destes cenários.

Educar no presente, e seguindo a proposta desta pesquisa, persegue uma visão em que a tecnologia esteja inserida na dinâmica do ensino e nas metodologias didáticas de História para alunos do 1º Ano do Médio Regular. Neste específico caso, devemos compreender o estudo da sociedade egípcia, viabilizando o uso de recursos digitais para além do livro didático, conectados as suas distintas realidades.

As metodologias ativas configuram-se como abordagens pedagógicas que privilegiam a participação efetiva dos estudantes no processo de construção do conhecimento, promovendo a aprendizagem autônoma e colaborativa. Diferentemente dos modelos tradicionais centrados na figura do professor como transmissor unilateral de informações, essas metodologias reposicionam o aluno como agente ativo em sua formação, estimulando o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores por meio de situações-problema, projetos investigativos e outras estratégias que demandam engajamento crítico. Nessa perspectiva, o educador assume o papel de mediador do processo educativo, criando condições pedagógicas favoráveis à construção significativa do conhecimento, enquanto os estudantes tornam-se corresponsáveis por sua própria aprendizagem, desenvolvendo competências fundamentais para o exercício da cidadania e a atuação profissional no século XXI.

Considerando que a consciência histórica envolve a compreensão do passado e sua

relevância para o presente, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) podem contribuir de várias maneiras para o desenvolvimento dessa consciência histórica, através de metodologias ativas, pois, por exemplo, podem fornecer acesso a fontes históricas, documentos, imagens e narrativas que permitem aos alunos explorar diferentes períodos e eventos. Plataformas digitais, como bancos de dados de arquivos, museus virtuais e repositórios on-line, seguindo os exemplos citados, oferecem recursos valiosos para a pesquisa histórica.

A consciência histórica, em sua plenitude, compreende a habilidade de analisar criticamente múltiplas variantes e interpretações sobre os fenômenos históricos. Nesse contexto, as TDICs surgem como ferramentas fundamentais e temporais, pois possibilitam aos discentes o acesso a um amplo espectro de fontes e materiais provenientes de diversas culturas, autores e contextos históricos. Plataformas digitais como blogs acadêmicos, fóruns de discussão especializados e redes sociais educativas podem ser, estrategicamente empregadas para fomentar debates qualificados sobre eventos históricos, permitindo aos estudantes confrontar diferentes narrativas, questionar interpretações estabelecidas e construir suas próprias análises de forma colaborativa. Essa abordagem não apenas enriquece o processo de aprendizagem histórica, mas também desenvolve competências essenciais para o exercício da cidadania digital, como o pensamento crítico, a capacidade de argumentação fundamentada e o respeito à diversidade de opiniões. Desta forma, a consciência histórica é aprimorada quando os alunos questionam e investigam as narrativas históricas que podem ser apresentadas através dessas ferramentas.

A cultura juvenil pode ser aproveitada como parte de narrativas históricas escolares que sirva ao ensino e à construção da consciência histórica, compreendendo a si mesmos e o contexto em que vivem. Buscando analisar criticamente o seu próprio contexto escolar ou suas dificuldades enfrentadas no bairro São João pelas frequentes erosões, por exemplo.

Diante das apresentações teóricas postas, nunca deixemos de lembrar que este trabalho tem como objetivo geral contribuir para fomentar transformações significativas no processo de ensino-aprendizagem de História no ambiente da escola Terezinha, propondo abordagens pedagógicas inovadoras para conteúdos específicos da disciplina, ao mesmo tempo em que busca desenvolver nos educandos uma consciência crítica sobre seu papel como agentes históricos capazes de intervir ativamente na realidade social. A proposta articula-se em dois eixos complementares: por um lado, a apresentação de alternativas metodológicas que renovem as práticas docentes tradicionais; por outro, o despertar de uma compreensão mais profunda sobre a capacidade de ação transformadora que os indivíduos detêm enquanto

sujeitos históricos. Essa dupla perspectiva visa não apenas melhorar a qualidade do ensino de História, mas principalmente contribuir para a formação de cidadãos conscientes de sua responsabilidade social e histórica.

O uso de tecnologias no ensino de História pode dar aos alunos a oportunidade de adquirir conhecimento necessário para compreender criticamente o mundo atual e o passado. Os computadores são ferramentas pedagógicas que facilitam o aprendizado neste tipo de trabalho, e segundo Ferreira (1999, p.135), o computador no ensino de História é fundamental por:

- desenvolver habilidades como criatividade, coordenação motora, percepção visual e auditiva;
- motivar a pesquisa;
- pôr os alunos em contato com a realidade através do programa (software) escolhido;
- organizar as informações;
- classificar dados;
- traçar croquis, esboços e desenhos (fazer mapas, plantas da realidade estudada e outros);
- organizar a vida escolar;
- produzir trabalhos escolares, através de softwares de planilhas, banco de dados e processadores de texto;
- elaborar gráficos estatísticos;
- fazer apresentações mais dinâmicas.

Moran (1999) analisa as transformações no processo de ensino-aprendizagem no contexto das comunidades de investigação, destacando a necessidade de reorientar as práticas pedagógicas para privilegiar os processos de pesquisa e comunicação em detrimento da mera transmissão de conteúdos fixos. O autor ressalta que um dos principais desafios docentes reside justamente no equilíbrio entre a apresentação de informações e a promoção de uma compreensão significativa por parte dos discentes. Embora as tecnologias digitais tenham facilitado o acesso à informação, elas também trouxeram novos obstáculos para os educadores, que precisam capacitar os estudantes para selecionar, avaliar criticamente e integrar conhecimentos relevantes em seus contextos de vida.

Esse desafio de incorporação das tecnologias digitais no ambiente escolar evidencia uma dicotomia geracional significativa entre os chamados "imigrantes digitais" – geralmente representados pelos educadores que vivenciaram a transição para a era digital – e os "nativos digitais" – estudantes que já nasceram imersos nesse contexto tecnológico. Essa distinção reflete diferentes experiências, competências e expectativas em relação ao uso das tecnologias na educação, criando um cenário complexo que demanda abordagens pedagógicas específicas para mediar essas diferenças e potencializar as oportunidades de aprendizagem na era digital.

Podemos crer que os imigrantes digitais são aqueles que presenciaram o rápido caminhar das mudanças tecnológicas. Podem até se colocar dentro deste novo cenário metodológico, mas não se desnudam completamente daquilo que suas recentes experiências “não-digitais” lhe condicionaram. As novas linguagens e representações de ensino digitais lhes é desafiador.

Na outra ponta, espreado-se para todos os lados da escola Terezinha e da sociedade, encontramos os nativos digitais. Cresceram imersos ao ambiente tecnológico. A escola até atende a uns dos seus interesses, outros, no entanto, cremos que não. Geralmente, não representa seus atuais anseios. Segundo Pantoja (2019, p.14), “pesquisa”, para os nativos digitais, significa muito mais uma busca no Google, *Youtube*, Enciclopédia on-line, ou outras plataformas do que ir à biblioteca. Aprendem através de jogos on-line, vídeos, *podcasts*, etc. O professor em sala, distrai, inspirá-los a gostar de história, talvez.

Em resumo, segundo Prensky (2012 *apud* Abreu, 2020, p. 30): “as duas gerações compartilham saberes, mas o imigrante, para estar inserido neste novo meio, necessita percorrer uma trajetória com mais dificuldades, enquanto o nativo já se encontra imerso nesse mundo tecnológico digital desde o nascimento.”

As instituições escolares, por necessidades institucionais, estão, geralmente, enraizadas em estruturas pedagógicas e relações de poder historicamente constituídas, tendem a reproduzir predominantemente os modelos tradicionais de educação que lhes são característicos. Essa configuração institucional as coloca como guardiãs de um paradigma educacional que, mesmo quando apresenta um discurso de inovação e adaptação, na prática, mantém-se fundamentalmente alinhado às necessidades e expectativas dos imigrantes digitais. No máximo de sua capacidade adaptativa, essas instituições conseguem apenas realizar ajustes superficiais em suas práticas, sem promover as transformações profundas necessárias para atender adequadamente às demandas da educação na era digital. Esse descompasso entre discurso e prática revela uma tensão estrutural entre a permanência de modelos consolidados e a urgência de inovações pedagógicas verdadeiramente disruptivas, capazes de responder aos desafios colocados pela cultura digital contemporânea.

A proliferação contínua da Internet tem transformado a dinâmica do ensino e do aprendizado para os educadores. Com a Web, surgem diversas oportunidades, desde a conexão com os diversos espaços virtuais geradores de conhecimento até a integração desses recursos com o ambiente formal de ensino. Essa proximidade visa tornar a experiência de aprendizagem mais significativa e enriquecedora, podendo até criar mútuos laços de aprendizagem, visto que os mecanismos digitais estão mais próximos do dia a dia dos estudantes, que de muitos professores, por ainda utilizarem recursos menos digitais, digamos. Alunos que são hábeis nos recursos digitais, “especialistas” em cabos e conectores, procurar um arquivo no pen drive, ligar um Datashow, por exemplo, podem se multiplicar pela turma.

Nesse processo dialético de construção do conhecimento digital, estabelece-se uma relação de complementaridade entre gerações: os "imigrantes digitais" podem se beneficiar da

familiaridade intuitiva dos "nativos digitais" com as tecnologias, enquanto estes últimos têm a oportunidade de desenvolver uma postura mais reflexiva e crítica mediante a mediação pedagógica dos primeiros, configurando assim uma efetiva troca intergeracional de saberes e experiências.

As experiências de cunho digital, quando adequadamente desenvolvido no contexto escolar, capacita os estudantes a elaborarem projetos históricos inovadores que integram múltiplas linguagens e recursos midiáticos – como apresentações multimodais, blogs temáticos ou documentários em vídeo – permitindo-lhes compartilhar suas produções com audiências que transcendem os limites da sala de aula. Essa abordagem pedagógica, segundo nossa abordagem, constitui um poderoso instrumento para o desenvolvimento da consciência histórica, pois engaja os alunos em processos ativos de construção de narrativas fundamentadas em evidências documentais e na análise crítica de sua própria realidade sociocultural.

Ao produzirem conteúdos históricos com base em pesquisas orientadas, os estudantes não apenas assimilam conhecimentos disciplinares, mas também desenvolvem habilidades essenciais para a compreensão do tempo histórico, aprendendo a estabelecer relações significativas entre passado e presente, entre o local e o global, em um exercício constante de interpretação e ressignificação da experiência humana no tempo. Sobre o ensino de História dentro desse ambiente digital, aponta Silva (2018, p.42):

(..)A produção do conhecimento histórico exige que os sujeitos envolvidos consigam aprender e ensinar História de diferentes formas e, conseqüentemente, desenvolvam diferentes habilidades que auxiliem na localização temporal e na significação das experiências humanas no tempo presente. Sendo assim, consideramos que o ensino de História no contexto da era digital precisa contribuir para uma formação de sujeitos que aprendam a pensar historicamente, apropriando-se de tecnologias digitais de modo simultâneo. A transição de uma cultura analógica para uma cultura digital é um movimento dinâmico e complexo, e que por isso exige constantes reflexões e proposições dos profissionais da História, os quais deveriam ser os primeiros a se preocuparem com as mudanças que afetam diretamente a ciência História e, por extensão, as concepções de ensino e aprendizagem desse campo do saber no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, compreendemos que a consciência histórica e as vivências digitais estabelecem uma relação sinérgica quando articulados no âmbito do conhecimento histórico. Dessa, talvez, indefectível convergência se manifesta no processo interativo entre o sujeito aprendiz e os conteúdos históricos, no qual o estudante mobiliza seus saberes prévios para estabelecer diálogos críticos com diferentes linguagens e suportes – textos, imagens, audiovisuais e outras representações digitais –, construindo assim significados históricos

contextualizados. A consciência histórica, nesse âmbito, potencializa a capacidade do educando de interpretar o passado com maior profundidade analítica e reflexividade crítica, enriquecendo substancialmente sua compreensão dos processos históricos.

A mediação tecnológica, quando adequadamente orientada, pode ser direcionada para abordagens pedagógicas inovadoras, nas quais o professor assume o papel fundamental de facilitador no processo de transformação da informação em conhecimento histórico significativo. Ao explorar as potencialidades educativas das tecnologias digitais, este estudo não apenas propõe uma reflexão crítica sobre as contribuições das TDICs para o ensino de História, mas também dialoga com a produção acadêmica já consolidada pelo PROFHISTÓRIA, enriquecendo o campo de investigação com novas perspectivas teórico-metodológicas. Passemos, portanto, à análise de algumas dessas contribuições relevantes.

### **1.3 Dissertações de mestrado do PROFHISTÓRIA sob o prisma das TDICs como ferramenta para o ensino**

Segundo o site <https://profhistoria.propesp.ufpa.br>,

O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistoria) é um programa de pós-graduação *stricto sensu* que tem como objetivo proporcionar formação continuada para professores e professoras. Ele contribui para a melhoria da qualidade do ensino de História na educação básica, buscando qualificar os egressos para a profissão de professor de História. Criado em 2013, o curso é reconhecido pelo Ministério da Educação e recomendado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Desde 2015, a Universidade Federal do Pará (UFPA) participa do Programa como instituição associada. O ProfHistória Pará está funcionando no Campus Universitário de Ananindeua, sendo o primeiro Programa de Pós-Graduação a operar nesse campus.

No contexto temático desta pesquisa, que investiga as relações entre o ensino de História e a utilização das TDICs, esta seção tem como objetivo sistematizar as contribuições das dissertações já defendidas no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) que abordam especificamente essa interface. Do conjunto de trabalhos acadêmicos produzidos entre 2018 e 2024, identificamos dez dissertações que estabelecem diálogo direto com nossa proposta investigativa. A análise dessas produções revela diferentes abordagens metodológicas e perspectivas teóricas que demonstram a viabilidade e a eficácia da incorporação de recursos digitais como estratégia pedagógica inovadora no ensino de História. Esses estudos evidenciam como as TDICs podem transcender sua função instrumental para se tornarem ferramentas epistemológicas capazes de transformar significativamente os processos de ensino e aprendizagem histórica.

As dissertações analisadas abordam diversas estratégias de integração entre

tecnologias digitais e ensino de História, destacando três eixos principais: a educação patrimonial em ambientes digitais, a utilização de podcasts para valorizar expressões culturais populares e a diversidade étnico-racial, e o emprego pedagógico de redes sociais como Facebook e Instagram. Esses trabalhos demonstram como as TDICs podem transformar as práticas docentes, criando novas possibilidades de interação e engajamento com os conteúdos históricos. Assim, examinaremos de maneira concisa como esses recursos tecnológicos têm se mostrado aliados eficazes no processo de ensino-aprendizagem, promovendo não apenas maior dinamismo nas aulas, mas também um interesse genuíno pelos temas estudados, ao conectar os conhecimentos históricos com as linguagens e experiências contemporâneas dos estudantes.

Iniciaremos esse caminho pela pesquisa que utiliza uma famosa rede social, muito utilizado nas escolas pelos adolescentes, o *Facebook*<sup>8</sup>. “*O Facebook como ferramenta pedagógica no ensino de História*” :eis seu título. Para Pantoja (2019), seu autor, a rede social foi utilizada como ferramenta pedagógica para envolver os alunos e promover a aprendizagem. O mesmo explica:

O recorte temático do trabalho de pesquisa se fará com o uso do Facebook como recurso pedagógico no ensino de história para duas turmas do Ensino Fundamental de uma escola particular de Belém do Pará. A intenção será compreender se essas ferramentas podem auxiliar no ofício do professor de História, e assim demonstrar que esta ferramenta, através da intermediação do educador poderá dinamizar o processo de ensino e de aprendizagem, deixando as aulas mais interessantes para os alunos e dinamizar o processo de construção do conhecimento histórico. (Pantoja, 2019).

A problematização da sua pesquisa se construiu a partir da observação que o autor fazia dos seus alunos, percebendo que, ao invés de ver o frequente uso das redes sociais apenas como um problema dos seus alunos, buscou utilizá-la com aliada dentro do processo de aprendizagem. Segundo Pantoja (2019, p.20),

(...) observando os aspectos do cotidiano dos jovens estudantes com quem tenho a chance de trabalhar, percebi que o uso das redes sociais era uma realidade, mesmo para os mais novos e nesse sentido senti a necessidade de levar minha pesquisa para esse caminho, ou seja, não de lutar contra o uso por parte dos estudantes, mas buscar um desenvolvimento de um trabalho em que o uso dessas mídias fosse benéfico para o ensino e aprendizagem, utilizando uma dessas plataformas, no caso o Facebook, como ferramenta pedagógica no ensino de História.

A Escola Terezinha de Jesus Ferreira Lima adota como política institucional a restrição ao uso de telefones celulares em sala de aula, fundamentando-se no argumento de que esses dispositivos podem comprometer a concentração dos estudantes durante as atividades

pedagógicas. Contudo, seguindo a perspectiva de Pantoja (2019) em sua pesquisa, que demonstrou como o acesso frequente às redes sociais pode ser ressignificado como recurso educativo, esta pesquisa propõe uma abordagem alternativa que concebe o aparelho celular como potencial ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Como produto desta investigação, desenvolveu-se uma revista digital acessível através de dispositivos móveis, cuja concepção pedagógica explora as possibilidades hipermidiáticas do suporte digital. Quando conectado à internet, o material permitirá aos estudantes acessarem, por meio de hiperlinks estratégicos, diversas plataformas educacionais complementares – como museus virtuais e repositórios digitais - ampliando e ressignificando significativamente sua experiência de aprendizagem com os conteúdos históricos abordados. Da mesma forma, Pantoja (2019, p.22) sugere:

O celular com acesso à internet, também chamado Smartphone, une inúmeras funções, como gravação de vídeos, captura de imagens, acesso à internet e as redes sociais, tudo usando os aplicativos que já vêm contidos nos aparelhos ou que podem ser adquiridos através de downloads. Esse tipo de tecnologia também pode ser utilizado como ferramenta pedagógica nas aulas de história, pois existem jogos com temas históricos, aplicativos específicos para a disciplina História, além de pesquisas que podem ser feitas no aparelho, buscando imagens, vídeos e textos que possam tornar a aula mais dinâmica e interessante.

O desinteresse, afirma o autor, dos alunos por parte dos conhecimentos ministrados pelo professor de História estaria no fato da própria metodologia obsoleta empregada,

(...) pensar o ato de ensinar, mais especificamente ensinar História, como algo que requer um diálogo permanente com diferentes saberes, produzidos em diferentes níveis e espaços(...) tornando obsoletos os propósitos da escola tradicional (...), onde a disciplina História seria engessada nas questões de ordenação mecânica de fatos, com uma visão eurocêntrica, como se não houvesse história sem a presença dos europeus, exaltando as “grandes figuras”, como reis imperadores e presidentes e focando em decorar datas. (Pantoja, 2019, p. 52).

As TDICs devem ser incorporadas ao ensino de História enquanto instrumentos pedagógicos estratégicos, transcendendo sua mera função de substituição tecnológica dos recursos tradicionais, como o quadro de giz. Sua utilização deve ser planejada para potencializar o processo de ensino-aprendizagem, estimulando o engajamento discente e fomentando novas formas de construção do conhecimento histórico. Essa abordagem exige a superação do modelo tradicional de aula, ainda arraigado em uma racionalidade técnica de matriz positivista que privilegia a transmissão unilateral de conhecimentos – modelo esse no qual o professor figura como detentor exclusivo do saber e os alunos são reduzidos a receptáculos passivos de conteúdos pré-determinados.

A integração das TDICs no ensino de História pressupõe, portanto, uma transformação

paradigmática que redimensiona os papéis de professores e estudantes, promovendo uma relação dialógica e construtiva com o conhecimento histórico, mediada por ferramentas tecnológicas que ampliam as possibilidades de investigação, análise e interpretação dos processos históricos. (Pantoja, 2019).

Na contemporaneidade, a utilização de tecnologias digitais tornou-se uma exigência transversal a todas as áreas profissionais, incluindo de forma particular o exercício docente, especialmente no contexto da chamada “Era Digital”. Dispositivos como tablets, notebooks e smartphones já estão profundamente integrados ao cotidiano tanto dos educadores quanto dos estudantes, configurando-se como ferramentas indispensáveis para os processos educativos. No ensino de História, torna-se imprescindível incorporar essas novas linguagens e recursos tecnológicos, porém mantendo como eixo central os conteúdos disciplinares específicos que constituem o cerne da formação histórica.

A verdadeira inovação pedagógica reside na capacidade de estabelecer um diálogo produtivo entre os saberes históricos tradicionais e as potencialidades oferecidas pelas ferramentas digitais, criando uma integração orgânica que enriqueça o processo de ensino-aprendizagem sem descaracterizar a natureza epistemológica da disciplina. Essa abordagem equilibrada permite aproveitar as vantagens das tecnologias digitais enquanto preserva a profundidade e o rigor característicos do conhecimento histórico. (Pantoja, 2019).

Com as mudanças na sociedade, surgem novas demandas que buscam abordagens inovadoras para ensinar. A introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) na vida das pessoas tem sido amplamente incentivada, o que gera consequências no ambiente escolar. O ensino e a aprendizagem estão cada vez mais voltados para o desenvolvimento de habilidades críticas, reflexivas, autonomia, observação e análise por parte dos alunos. Além disso, muitos alunos se sentem à vontade com as novas tecnologias e têm habilidades superiores de manuseio em comparação aos professores, em certa medida. Portanto, incorporar essas tecnologias na escola, de maneira planejada, organizada e estruturada, contribui para uma escola cidadã e alinhada à sociedade da informação. (Pantoja, 2019).

A educação patrimonial visa promover o conhecimento e a valorização do patrimônio cultural e histórico. Isso inclui monumentos, documentos, tradições, festas populares e outros elementos que fazem parte da identidade de uma comunidade. No cenário digital, é possível explorar o patrimônio por meio de visitas virtuais, aplicativos de realidade aumentada e jogos educativos. Os estudantes podem conhecer museus, sítios arqueológicos e até mesmo bairros históricos, sem sair de casa. A preservação do patrimônio também pode ser incentivada por meio de campanhas on-line, compartilhamento de informações e conscientização sobre sua

importância.

Essa educação patrimonial, buscando preservá-lo, é o ponto central da pesquisa de Leonardo Mesquita Franco, intitulada “*Ensino de História e Educação Patrimonial em um Cenário Digital*”. O autor considera que a sociedade está passando por transformações cada vez mais intensas e abrangentes, e que isso é o resultado direto das ações que as TDICs têm produzido. Essas mudanças ocorrem através de recursos introduzidos pela rede mundial de computadores. Essa realidade está se constituindo em diferentes setores da vida humana, incluindo escolas, universidades, empresas e diversos outros lugares onde as informações podem estar disponíveis com apenas um clique no mouse do computador ou no toque da tela de um aparelho celular conectado a essa rede global. Abrindo um caminho de muitas possibilidades. (Franco, 2022, p.12).

A pesquisa busca fazer:

(...) a discussão sobre as redes sociais no contexto do ensino de história, espera abrir espaço para trazer novos elementos no campo das Tecnologias de Informação e Comunicação para que possamos refletir sobre a temática do patrimônio, seu registro, estudo e fontes históricas em um mundo em que as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes no dia a dia das pessoas. (Franco, 2022, p.12).

Seu local de pesquisa foi a cidade de Bragança, seu objeto, a manifestação cultural da Marujada que ocorre durante os festejos de São Benedito. O autor considera que os recursos digitais estão cada vez mais ganhando amplitude no cenário do ensino, confrontando com antigos métodos estagnados no tempo. Desta forma, Franco (2019, p.12) pergunta:(...) “É possível, diante da rede de relacionamento do *Instagram*, promover tópicos de formação que visem a prática do ensino-aprendizagem para a preservação e o registro do patrimônio histórico cultural a partir da criação de espaços de memória?”

Segundo o autor, o ensino tradicional, ocorrido entre quatro paredes da sala de aula, ganha hoje fortes concorrente, “*Os Youtubers*” e “*Os blogueiros*”. Estes promovem conteúdos digitais onde os educandos encontram nas suas respectivas plataformas (YouTube e Blog) uma linguagem próxima e uma dinâmica de apresentação que o atrai.

Diante da coexistência desses dois ambientes educacionais distintos – o espaço físico da sala de aula tradicional e o ambiente virtual estabelecido na interação entre aluno e computador – esta pesquisa fundamenta-se teoricamente no conceito de ciberespaço desenvolvido por Pierre Lévy, e assim o define: “(...) o ciberespaço é um universo virtual onde as pessoas se relacionam de diversas formas, seja por meio de palavras, vídeos, ícones e tantos outros recursos, e essas manifestações têm repercussões culturais, afetivas,

sentimentais, educacionais e políticas.” (Franco, 2019, p.17).

As redes sociais exercem uma influência marcante na educação patrimonial, apresentando tanto potenciais desafios quanto oportunidades significativas para o processo educativo. Quando integradas a um planejamento pedagógico estruturado, essas plataformas digitais podem fomentar ambientes colaborativos de aprendizagem, nos quais o conhecimento sobre patrimônio cultural é construído coletivamente por meio de trocas e discussões ampliadas. Sua capacidade de democratizar o acesso a recursos educacionais diversificados – como materiais didáticos digitais, videoaulas e cursos on-line – representa uma expansão considerável das possibilidades de aprendizagem, estimulando nos estudantes maior autonomia na construção do saber. Essa abordagem permite articular de maneira orgânica os conteúdos trabalhados em sala de aula com os conhecimentos que os educandos acessam e produzem no ambiente digital, criando uma relação dialética entre esses espaços educativos.

No âmbito específico da educação patrimonial, as redes sociais emergem como instrumentos particularmente valiosos para a valorização e difusão do patrimônio cultural, desde que sua utilização seja pautada por intencionalidade educativa clara e estratégias pedagógicas bem definidas, que superem o uso meramente espontâneo ou recreativo dessas plataformas. (Franco, 2019).

Mais recentes que o formato das redes sociais, os podcasts são conteúdos em áudio, oferecem e compartilham informações. São produzidos, geralmente, em diferentes episódios e, segundo seus usuários, possui a facilidade de ser um conteúdo que pode ser acessado concomitante a realização de uma outra tarefa, fazendo exercícios físicos ou até lavando pratos, por exemplo. Apesar de analisarem contextos de pesquisa diferentes, é esse tipo de facilidade que almejam Almeida (2021) e Silva (2021) nas suas respectivas dissertações. Enquanto o primeiro trata das expressões populares, o segundo tem na história da África e da diversidade étnico-racial, seus objetos.

As expressões populares são construções de sentido figurado formadas por mais de uma palavra. Almeida (2021), através de conversas com os alunos, detectou expressões populares, desconhecidos pelo autor, mas eram comumente utilizadas pelos jovens no município do Santo Antônio do Tauá (PA). Além de detectar o seu uso, o autor buscou entender a historicidade delas em suas falas e suas relações com o ensino de história.

A análise de Almeida (2021, p.53) partiu das expressões populares que, segundo o autor, atravessaram o Atlântico: “a ver navios”, “de mão beijada” e “com unhas e dentes” fruto do hibridismo cultural que conduziu aspectos gerais da sociedade brasileira. Mas seu objeto considera:

(...) desenvolvi esta pesquisa mais transparente, haja vista que, principiei das peculiaridades informais e formais ditas pelos estudantes da turma 7002<sup>15</sup>, como: pincel “*apaguento*”, “*bora lá na rua*”, “*merma merda*” e “*é verdade Noronha*”. Pois a partir do que os estudantes falam, foi ponderado o que cada aluno possui, como conhecimento de expressões populares, e assim pude explorar o conhecimento prévio deles, desta forma consegui alinhar as expressões populares com o ensino de história.

Segundo o autor, os podcasts têm como objetivo contextualizar, historicamente, as expressões populares, tanto as de cunho local quanto aquelas com repercussão nacional. As expressões populares amplamente conhecidas foram objeto da sua pesquisa, uma vez que se relacionavam com os conteúdos já discutidos durante o percurso. A criação dos podcasts, como produto final, possibilita a disseminação do ensino de História. Por meio dessa mídia, busca-se contribuir com conhecimento científico para a formação da consciência histórica. Os estudantes produziram episódios de podcasts, os quais buscam explicar o contexto histórico das expressões populares. (Almeida, 2021).

Os podcasts emergem como recursos didáticos inovadores com significativo potencial para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, particularmente no contexto da educação histórica. Esses conteúdos em áudio, pela sua natureza acessível e versátil, oferecem abordagens dinâmicas para a apresentação de informações complexas, promovendo ao mesmo tempo o desenvolvimento da autonomia discente na construção do conhecimento. A produção e utilização de podcasts em sala de aula estimulam habilidades cognitivas essenciais, como análise crítica, síntese de informações e comunicação oral. Quando integrados a uma abordagem pedagógica que articula às TDICs de forma estratégica, os podcasts revelam-se como ferramentas valiosas para a criação de ambientes de aprendizagem mais interativos e significativos, capazes de conectar os conteúdos curriculares às linguagens e experiências contemporâneas dos estudantes, potencializando assim seu engajamento e compreensão dos fenômenos históricos.

A Lei 10.639/03 trouxe mudanças significativas para a educação brasileira, tornando obrigatório no ensino da História a cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio. O ensino de História da África e a promoção da diversidade étnico-racial são fundamentais para uma educação mais inclusiva e antirracista. No entanto, antes disso, pouco se aprendia sobre a África além da escravidão e do tráfico de escravos. A África sempre chegava pela ótica europeia, voltada à mão de obra dentro do sistema mercantilista. Foi partindo desta questão, que na dissertação “Aprendendo História com os “guardiões da memória”: o uso do podcast no ensino de História da África e da diversidade étnico-racial”,

Wilson Júnior Bastos da Silva pesquisa como inserir a africanidade ao ensino de História na Escola Irmã Maria Angélica Dantas, em Paragominas, cidade à sudeste do Pará.

O debate foi trazido tendo em vista ao recurso “*Tecnologia Griot*”, um conceito que combina tradições ancestrais africanas com as tecnologias contemporâneas. O termo “*griot*” refere-se a pessoas mais velhas que contam histórias e propagam ensinamentos. No contexto da tecnologia, os Griots são agentes que utilizam narrativas para transmitir o conhecimento e a cultura africana. São contadores de histórias, músicos e poetas que desempenham um papel crucial na preservação da cultura e da memória de suas comunidades. Eles transmitem conhecimento, lendas, genealogias e valores através de narrativas orais. Podemos considerar que o fortalecimento dessa atividade é fundamental à manutenção da identidade cultural nas sociedades africanas.

Partindo desse recurso, analisando a África Ocidental, onde se situou o Império Mali, Silva (2021, p.58) nos traz seu objetivo central: (...) “relacionar nossas experiências docentes, mobilizando nossos conhecimentos nas discussões sobre o ensino de História da África com apresentação de uma metodologia através dos griots.”

De forma mais específica, a fim de entender:

(...) melhor a tradição oral, reforçamos que estamos falando da região da África ocidental onde se difundiu a prática dos griots, temos que entender como a sociedade em que eles viviam estava organizada e como eles se relacionavam com esta tradição. Sendo assim, (...) o Manden caracterizava-se por ser uma sociedade onde no topo tínhamos os Mansas seguidos de linhagens reais (*mansarenw*); os *hórónw* que correspondem aos grupos de homens e mulheres livres, bem como da aristocracia guerreira; os artesãos (*nyamakalas*); por fim os escravos ou cativos (*dyonw*). Para nós o que interessa é o grupo intermediário dos artesãos, pois é dele que os griots são oriundos. (Silva, 2021, p.62).

Logo, considerando a possibilidade de utilizar um podcast como meio metodológico digital que possibilita divulgar e manter as tradições orais de ensino de História da África, o pesquisador criou o podcasts: “*AfroGriotCast: aprendendo História com os guardiões da memória*”.

Explica o autor, Silva (2021, p.103, grifo nosso):

Sendo o nome um neologismo, e como tal foi criado a partir das palavras *Afro*, que faz referência ao ensino de História da África; *Griot*, referência a metodologia que adotamos e ao lema do programa; *Cast* que vem do estrangeirismo podcast, nossa dimensão propositiva. Especificando, a palavra *AfroGriotCast* pode ser classificada como um neologismo sintático por composição, já que é formada pela aglutinação de elementos já presentes ou utilizados pela nossa língua, criando assim um novo vocábulo, o qual tem seu próprio sentido e funcionalidade em determinada situação comunicativa.

Então, partindo da ausência de uma referência direta sobre a História da África, apesar da lei 10.639/03, no município de Paragominas no currículo de ensino básico. O pesquisador, ao analisar alguns documentos formais que tratam da educação e, especificamente, aos que demandam o debate do ensino da África, como o Plano Municipal de Educação, a Lei 10.639/03 e a LDB indaga de como se poderia preencher essa lacuna na escola do município Irmã Maria Angélica Dantas. Diante disso, através do uso de uma TDICs e utilizando um programa de podcasts, o pesquisador criou o programa “*AfroGriotCast: aprendendo História com os guardiões da memória*” para o Ensino de História da África fazendo um diálogo entre tecnologia digital, narrativas e ancestralidade.

O ambiente escolar contemporâneo abriga distintas concepções pedagógicas e metodologias de ensino, que variam desde abordagens tradicionais, até propostas mais inovadoras. No modelo convencional, ainda predominante em muitas instituições, o professor assume o papel central do processo educativo, posicionando-se como principal transmissor de conhecimentos específicos. Essa perspectiva, frequentemente associada a práticas mnemônicas e reprodutivas, estrutura-se em aulas essencialmente expositivas, rigidamente pautadas por conteúdos programáticos e currículos preestabelecidos. Tal abordagem, embora historicamente consolidada no sistema educacional, mostra-se cada vez mais desafiada pelas demandas de uma sociedade em constante transformação, que exige dos estudantes habilidades cognitivas mais complexas do que a simples memorização de informações.

Com o passar dos anos, porém, a educação não se manteve neutra ou posta numa redoma, a par das transformações tecnológicas de toda ordem que a sociedade passa. A educação molda-se aos vários estilos pedagógicos, adequando-se ao mundo contemporâneo e ao perfil dos alunos que sofrem e inserem-se dentro desse processo. Portanto, aproximam-se a um papel mais central no processo de aprendizagem, pois seus interesses, curiosidades e necessidades filtram o conteúdo e as experiências transmitidas em sala.

Para efetivamente contribuir com esse processo de transformação educacional, é fundamental que os docentes desenvolvam práticas pedagógicas inovadoras, repensem seus instrumentos de avaliação, adotem metodologias ativas de aprendizagem e criem estímulos significativos no ambiente escolar. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) emergem como aliadas estratégicas nesse contexto, oferecendo possibilidades inéditas para o processo de ensino-aprendizagem. Recursos como plataformas educacionais on-line, museus virtuais, bibliotecas digitais e revistas eletrônicas permitem a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e colaborativos, reconfigurando o tradicional modelo

centrado exclusivamente na figura do professor. Essa transformação não implica a desvalorização do papel docente, mas sim, sua ressignificação como mediador crítico do conhecimento em um ecossistema educacional ampliado e mais complexo, onde estudantes assumem maior autonomia na construção de seus saberes.

Esta pesquisa propõe desenvolver uma experiência pedagógica inovadora que responda às novas demandas educacionais da era digital, integrando metodologias digitais ao ensino de História por meio da criação de uma revista digital interativa. Este recurso didático permitirá aos estudantes acessar conteúdos multimodais e hipertextuais que transcendem as limitações inerentes ao formato tradicional do livro didático, oferecendo possibilidades mais dinâmicas e engajadoras de aprendizagem histórica.

Para a efetiva implementação desta proposta, faz-se imprescindível compreender o contexto específico da Escola Municipal Terezinha de Jesus Ferreira Lima, instituição pública situada em área periférica que enfrenta desafios estruturais característicos da educação brasileira. Entre esses desafios destacam-se a carência de espaços pedagógicos adequados, a insuficiência de recursos humanos (evidenciada pelo número reduzido de servidores) e outras limitações materiais que impactam diretamente a qualidade do processo educativo. Essas condições contextuais exigem que a proposta de integração tecnológica seja adaptada à realidade concreta da escola, considerando suas particularidades e restrições, sem perder de vista o potencial transformador que as tecnologias digitais podem oferecer mesmo em contextos com recursos limitados.

Recentemente, com o advento da Lei nº 13.415/2017, ampliou-se o tempo mínimo do estudante na escola (de 800 horas para 1.000 horas anuais), redefiniu sua organização curricular, entre outras mudanças. Segundo o texto legal: “A mudança tem como objetivo garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.”(Brasil, 2017).

Diante dessas novas exigências educacionais, que compreendemos neste estudo a partir da perspectiva das tecnologias digitais – hoje profundamente arraigadas no cotidiano social e, conseqüentemente, presentes também no ambiente formal de ensino –, propomos a elaboração de um recurso didático digital como estratégia metodológica para o terceiro bimestre letivo. Este material terá como foco temático o estudo da Egito Antigo, buscando articular os conteúdos históricos tradicionais com as potencialidades oferecidas pelas ferramentas digitais. A proposta visa não apenas modernizar o suporte do material educativo, mas principalmente repensar as formas de construção e apropriação do conhecimento

histórico, aproveitando as especificidades da linguagem digital para criar experiências de aprendizagem mais interativas e significativas sobre o período histórico em questão, o que, de acordo com nosso entendimento, aproxima-se dos debates temáticos trazidos pelas dissertações citadas acima, contribuindo para fomentar a inserção das TDICs em ambientes escolares.

## **2. ENTRE QUADROS E CELULARES: TRADIÇÃO, INOVAÇÃO E DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA**

Abordaremos, nas próximas páginas deste capítulo, a relação entre tradição e inovação no ensino de História, destacando aspectos como a memória histórica e os desafios educacionais em uma escola periférica em Abaetetuba, Escola Terezinha de Jesus Ferreira Lima, onde as tensões entre práticas tradicionais e inovações moldam a experiência dos alunos. Tudo isso passa pelo uso do celular na escola, enfatizando as tensões entre resistência pedagógica e as potencialidades dessa tecnologia. Finalmente, o ensino de História na era digital é explorado por meio de metodologias ativas e a cultura da imagem, ressaltando como a inovação pode enriquecer o aprendizado. Esses elementos convergem para uma reflexão sobre o equilíbrio entre tradição e inovação, essencial para desenvolver práticas educativas que atendam às necessidades dos alunos em contextos desafiadores.

A memória histórica e as inovações pedagógicas trazidos como temas ao final deste capítulo, alinham-se a sequência didática que traremos como proposição de pesquisa sobre a relação entre o Egito Antigo e Rio Maratauíra, ressaltando a relevância de discutir questões contemporâneas. Desta forma, utilizamos o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como ferramentas essenciais para facilitar o aprendizado e tornar o ensino mais dinâmico, mostrando como integrar história, realidade local e tecnologia enriquece o ensino.

A primeira seção situa a escola em seu contexto socioespacial, marcado por carências infraestruturais e exclusão digital. A escassez de registros históricos oficiais reflete a marginalização da instituição, enquanto o perfil socioeconômico dos alunos – com baixa renda e acesso limitado à internet – demanda abordagens pedagógicas adaptadas. A análise revela como a tradição escolar, embora valiosa, precisa dialogar com inovações que respondam às urgências locais. Já a segunda seção, debate o uso do celular como ferramenta educacional em meio a resistências docentes e limitações normativas. Embora parte dos professores o veja como fonte de distração, experiências como o GeoGebra demonstram seu potencial para engajar alunos e suprir a falta de laboratórios. A seção critica políticas proibitivas, defendendo regulamentações que equilibrem concentração e aproveitamento crítico das tecnologias móveis.

Por fim, a terceira parte propõe sequências didáticas e transposição pedagógica para conectar conteúdos históricos (como Egito Antigo) à realidade dos estudantes. A ênfase em metodologias ativas busca superar aulas expositivas, promovendo análise crítica de problemas

locais – como erosões no bairro – e integrando recursos acessíveis (áudios, jogos). O objetivo é formar cidadãos conscientes, capazes de interligar passado e presente em uma educação transformadora. Uma sequência didática será elaborada para explorar o tema do Egito Antigo e sua profunda conexão com o rio Nilo. Paralelamente, realizaremos uma discussão sobre o Rio Maratauíra, que envolve o bairro onde a escola está situada, ressaltando sua relevância para a comunidade, os benefícios que proporciona e os efeitos da erosão que ocorreram recentemente. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) serão nossas principais ferramentas de implementação, uma vez que nos permitem considerar a tecnologia como um recurso e suporte essencial para o processo de ensino-aprendizagem.

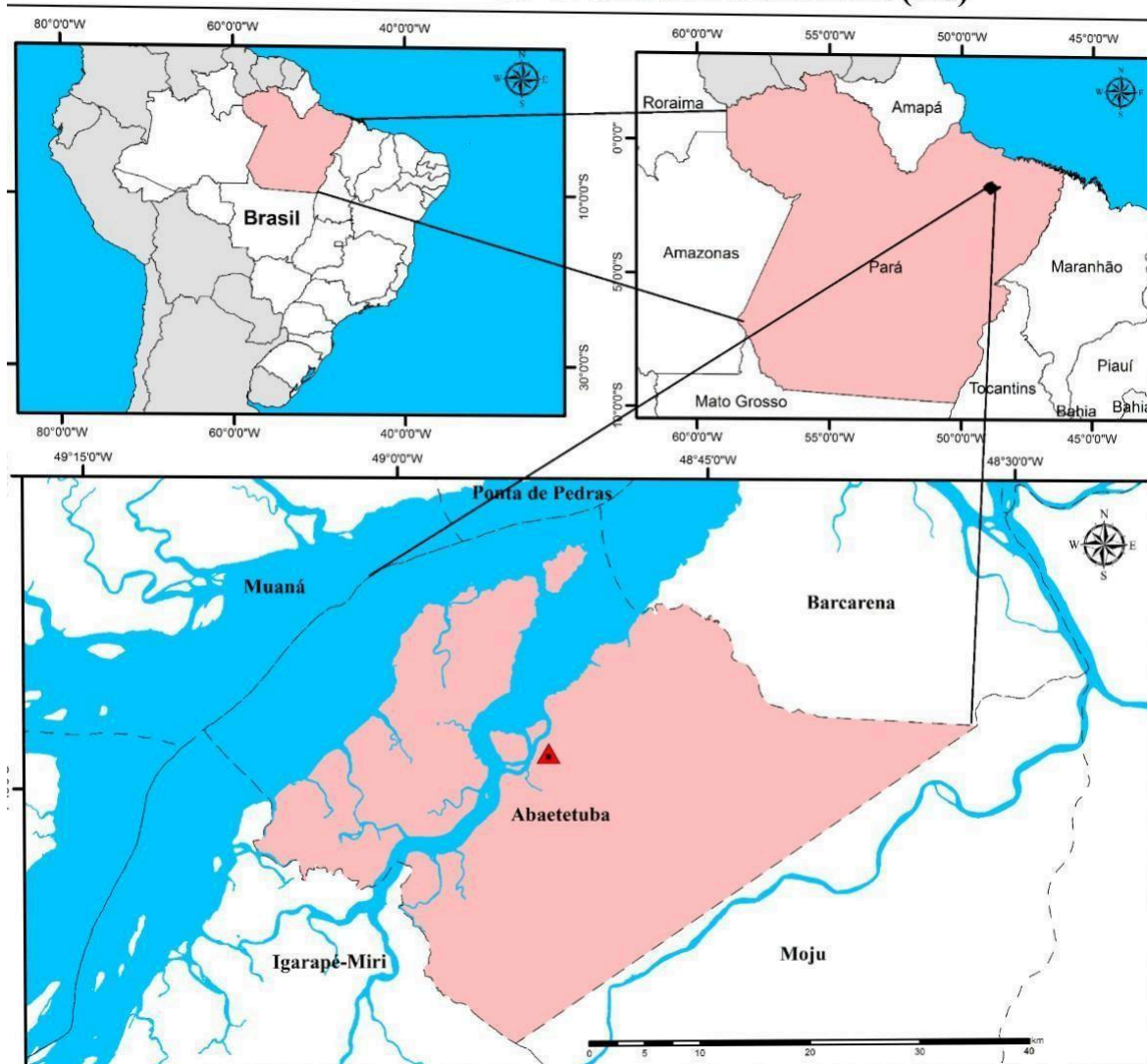
A discussão trazida nessa seção, aqui, nesse segundo capítulo, dará subsídios para a sequência didática, instrumento propositivo desta pesquisa, que, no terceiro capítulo, apresentarei. Essa incluirá atividades práticas e interativas, utilizando recursos digitais para enriquecer a compreensão dos alunos sobre a importância dos rios na formação das civilizações e na vida cotidiana. Através de vídeos, mapas interativos e discussões em fóruns online, os estudantes poderão investigar como o Nilo foi vital para o desenvolvimento do Egito Antigo e, ao mesmo tempo, refletir sobre a situação do Rio Maratauíra, promovendo uma conscientização sobre a preservação ambiental e a gestão dos recursos hídricos em suas próprias comunidades.

## **2.1 Memória histórica e desafios educacionais: tensões entre tradição e inovação pedagógica em uma escola periférica na cidade de Abaetetuba**

Localizado no estado do Pará, o município de Abaetetuba integra a Microrregião de Cameté, situada na Mesorregião Nordeste Paraense. Com população estimada em 160.439 habitantes (IBGE, 2021), destaca-se como a 7ª cidade mais populosa do estado e polo regional do Baixo Tocantins. Geograficamente, limita-se com Moju, Barcarena e Igarapé-Miri, situando-se à 51 km à sudoeste de Belém, a capital do estado. O município está assentado às margens do Rio Maratauíra, afluente do Rio Tocantins, e abriga uma extensa rede hidrográfica com cerca de 72 ilhas que formam uma espécie de sub-região do município sede, denominada de “Região das Ilhas”. Seu clima é tipicamente amazônico: equatorial superúmido, com florestas de terra firme e várzeas. (Pantoja, 2021).

MAPA 1- Localização da cidade de Abaetetuba

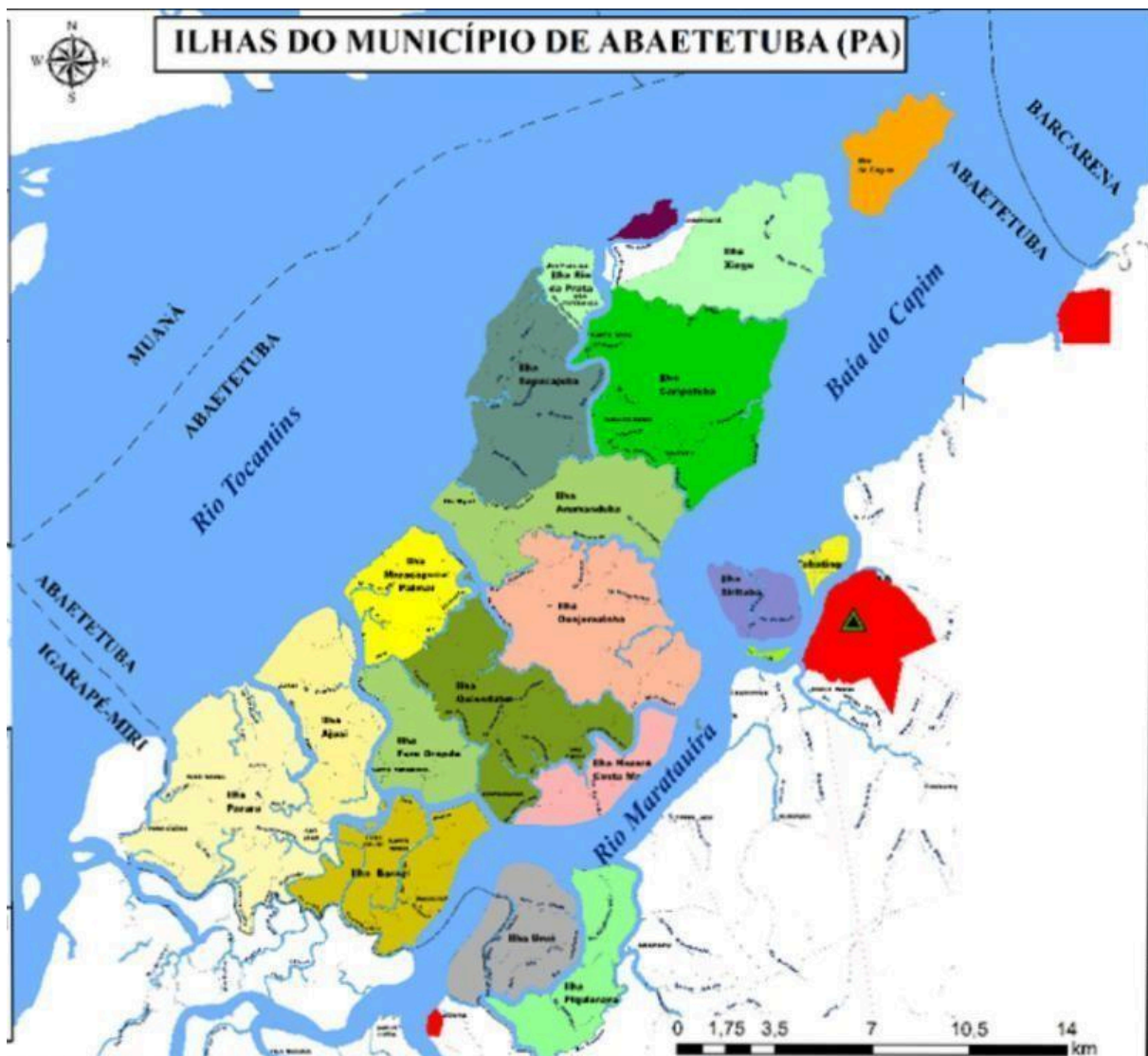
## Localização da Área de estudo: Abaetetuba (PA)



Fonte: <https://www.numa.ufpa.br/index.php/mapas/item/62-abaetetuba-pa>. Acesso: 07.08.25

Seu processo de colonização iniciou-se no século XVII, quando missionários capuchinhos fundaram a Vila de Beja (originalmente, "*Samaúma*"), em 1635, após contato com grupos indígenas nômades. Posteriormente, em 1724, Francisco de Azevedo Monteiro, considerado fundador da cidade, estabeleceu um povoado às margens do Rio Marataúira, iniciando a lenta ocupação territorial do lugar. O município foi emancipado de Belém, sede administrativa do estado, em 1880 (Lei nº 973), com a instalação oficial da Câmara Municipal em 1881. A formação do nome do município, "Abaetetuba", deriva do tupi "*Abaeté*" - junção de *abá* (homem) e *eté* (verdadeiro) ligado à "*Tuba*", sufixo *tyba* (ajuntamento), acrescentado em 1943 (Decreto-Lei nº 4.505) para diferenciá-lo do município homônimo em Minas Gerais. Assim, o nome significa "*ajuntamento de homens verdadeiros*",

refletindo raízes indígenas e históricas. (Pantoja, 2021).



MAPA 2- Ilhas do município de Abaetetuba

Fonte: [https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-localizacao-das-ilhas-do-municipio-de-Abaetetuba-PA-com-os\\_fig1\\_334160803](https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-localizacao-das-ilhas-do-municipio-de-Abaetetuba-PA-com-os_fig1_334160803). Acesso: 07.08.2025

A cidade divide-se em dois distritos: a sede municipal, centro político-administrativo, e a Vila de Beja, berço histórico da colonização, marcado por tradições culturais robustas, como festividades folclóricas e manifestações ribeirinhas. A cidade preserva uma identidade cultural tipicamente amazônica, influenciada pela interação entre comunidades indígenas, colonizadores vindos de outras regiões do estado e migrantes nordestinos, expressa em sua culinária, artesanato em madeira e cerâmica, e festejos como o Círio de Nossa Senhora da Conceição. A economia local baseia-se, principalmente, em atividades de extrativismo vegetal

(açai, madeira), agricultura familiar (mandioca, milho) e pesca artesanal, vital para os municípios. Entre os desafios urbanos mais gerais e recentes, destaca-se uma infraestrutura urbana deficitária e falta de serviços públicos básicos (saúde, educação e lazer, por exemplo). Além disso, a (in)segurança pública tem deixado a população preocupada. Notícias recentes trazidos pelos noticiários, afirmam que a cidade consta na rota do tráfico nacional e internacional de drogas e armas, facilitado, talvez, pela densa mata, cercada por rios caudalosos, criando uma onda de violência nas ruas, perturbando e entristecendo a, outrora, plácida população local. (*Idem*, 2021).

Após esse breve apanhado histórico da cidade, nos voltemos à escola Terezinha de Jesus Ferreira Lima, através de um ponto desafiador. Antes, cabe dizer que a história institucional é essencial não apenas para preservar a memória, mas também para subsidiar análises sobre o impacto educacional, social e cultural da instituição ao longo do tempo. Desde o início desta proposta de pesquisa, percebeu-se que uma das grandes dificuldades seria o levantamento de registros históricos e documentação organizada sobre a Escola Terezinha de Jesus Ferreira Lima, visto que seus constantes deslocamentos por prédios improvisados prejudicaram a guarda desses registros. Isso dificultou, significativamente, a elaboração de narrativas precisas e bem fundamentadas sobre sua trajetória. Conforme Ribeiro e Santos (2018, p.46),

A preservação de registros institucionais é essencial para garantir a memória histórica e cultural de organizações, permitindo que futuras gerações compreendam sua trajetória e impacto na sociedade. Esses documentos são fundamentais para análises históricas, tomadas de decisão e fortalecimento da identidade institucional. A gestão adequada desses registros contribui para a perpetuação do legado das instituições e a valorização de seu papel histórico.

Devido à escassez de registros produzidos pela escola, a reconstrução e o resgate histórico a que nos propusemos neste segundo capítulo dependeram, em grande parte, de recortes bibliográficos baseados em documentos dispersos, principalmente pela secretaria da escola, além de outros registros e notas disponíveis por professores que estão há mais tempo na escola. Desta forma, nosso maior cabedal, a fim de entender a trajetória histórica da escola, foi extraído do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Inicialmente, segundo o PPP, para desenvolver suas atividades, as origens da escola remontam a um prédio alugado pelo Estado, denominado de sede do “*Caiêra*”, atendiam aos moradores do bairro São José que necessitavam de uma escola para atender os alunos do 6º ano (quinta série à época). Só posteriormente foi construído um prédio definitivo para o

funcionamento da escola. (PPP,2024)

A escola Estadual de Ensino Médio Integral Terezinha de Jesus Ferreira Lima foi inaugurado no dia 04 de novembro de 1985, localizada na cidade de Abaetetuba (PA), Rua Tancredo Neves, nº 100, bairro São João, entre as ruas Lauro Sodré e Travessa Tancredo Neves. Seu prédio, porém, sofreu total reconstrução, o que lhe rendeu uma reinauguração de outro prédio, no mesmo local, em 12 de dezembro 2010, tal qual conhecemos hoje (PPP, 2024)

A instituição, conforme mencionado no primeiro capítulo, está situada em um bairro de baixa renda periférico e apresenta grandes problemas de saneamento básico, falta de infraestrutura ligadas ao lazer e à segurança, entre outras tantas mazelas sociais, as quais não cabe aqui detalhar. Em sua região de várzea, instalaram-se, no início irregular de sua ocupação, moradias em alvenaria, o que, ao longo das décadas, colapsou sobremaneira o aterro onde as casas foram erguidas, composto por materiais muito frágeis, de baixa resistência, como caroços de açaí. Por essa e outras razões, o terreno, aos poucos, não mais suportou o peso das construções.

Ainda diante do apanhado histórico trazido pelo PPP, com o tempo, muitas outras famílias foram se instalando na região sem o devido controle ou policiamento dos órgãos públicos responsáveis. O documento aponta a ausência ou a falta de aplicabilidade do Plano Diretor Municipal para coordenar essas ocupações irregulares de forma mais efetiva. Essa ausência de planejamento urbano permitiu que diversas construções de vários andares fossem erguidas às margens do rio que banha o bairro São João. Essa ocupação desordenada, ao longo dos anos, causou intenso desgaste do solo. Como consequência, o bairro sofreu dois graves eventos erosivos nas últimas décadas, resultando em significativas perdas materiais e traumas psicológicos para os moradores que ainda permanecem nas redondezas das erosões. Entre os impactos mais diretos para a escola, destaca-se a migração de muitas famílias para outras regiões da cidade, o que vem afetando drasticamente a demanda por matrículas, com redução progressiva ano após ano. (PPP, 2024).

Além deste contexto histórico, o PPP é composto por dados que são adquiridos no ato da matrícula, fornecidos pelo próprio responsável ao realizá-la, através de um simples formulário que traz perguntas de cunho socioeconômico. Essas informações prestadas, que se vinculam aos alunos matriculados ao ano letivo de 2024, ajudam a direcionar as atividades pedagógicas que a equipe gestora desenvolve. Segundo informações fornecidas pela secretaria da escola, no ano de 2024, matricularam-se 152 alunos, distribuídos em cinco turmas do ensino médio: 101, 102, 201, 202 e 301. Todas funcionando nas manhãs e tardes. Os

percentuais que ora manipulamos, foram baseadas nessas informações que consta no PPP, mas que surgem no ingresso do aluno à escola.

Segundo esses dados, tratados como bússola pedagógica no PPP, a comunidade escolar possui traços de famílias de baixa renda, típicos de bairros periféricos. Os pais possuem uma baixa escolaridade (10% apenas possuem nível superior), ocupam profissões de atividades de baixa remuneração. As ocupações, na maior parte informal, das mulheres e dos homens, caracterizam-se da seguinte maneira: aquelas ocupam, na maior parte dos casos, atividades de doméstica, cozinheira, cuidador de idosos, agricultora. Eles são, principalmente, pescadores, pedreiros, vigilantes, moto-taxistas etc. Considerando a renda, a maioria das famílias, cerca de 60%, ganham um salário-mínimo. (PPP, 2024).

No que se refere ao acesso à internet – fator relevante para esta pesquisa –, os dados coletados no ato da matrícula e articulados às diretrizes do PPP, apresentam variações significativas entre os estudantes matriculados ao ano letivo de 2024. Conforme os resultados obtidos: aproximadamente 40% dos entrevistados acessam a internet regularmente, enquanto 30% o fazem apenas ocasionalmente. Um contingente de 20% utiliza predominantemente provedores móveis como meio de conexão, e os 10% restantes não dispõem de qualquer acesso à internet. (PPP, 2024)

Como esses dados acima exposto nos trazem informações dos alunos, era necessário aplicarmos instrumentos estatísticos que nos trouxessem informações sobre os professores da escola, a fim de enriquecer a paisagem humana da comunidade escolar. Sendo assim, pedimos aos professores que respondessem a um formulário, contendo com dez perguntas objetivas. Esse instrumento buscou coletar informações gerais sobre, basicamente, suas atuações didáticas e informações profissionais.

Atualmente, o corpo docente é composto por doze professores efetivos, distribuídos pelos seguintes componentes curriculares do Ensino Médio Integral: Língua Portuguesa, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Matemática, Física, Biologia, Química, Educação Física e Inglês. A seguir, apresentamos as conclusões extraídas das respostas ao questionário aplicado.

O questionário perguntou quantos anos o docente atua no magistério. A maioria dos professores tem entre 15 e 25 anos de experiência, o que representa 75% do montante, indicando um corpo docente estável e com vivência pedagógica significativa. A informação nos traz certa ambiguidade, pois pode representar tanto uma vantagem quanto um entrave. Considerando o caráter geral da nossa pesquisa, qual seja, lidar, didaticamente, com instrumentos digitais, pois, teoricamente, professores mais experientes, com maior tempo de

atuação em sala de aula, podem ter certa resistência a mudanças metodológicas, apesar de muita experiência em sala. Em outras palavras, seria dizer, que há uma consolidada facilidade em lidar com dinâmicas de sala de aula e currículo, mas um risco compreensível em resistir a inovações metodológicas, principalmente por conta da falta de capacitação contínua. O que nos leva a alocá-los à classificação de Marc Prensk, visto no 1º Capítulo, de nativos e imigrantes digitais.

Quanto aos recursos didáticos auferidos, o questionário listou oito possíveis recursos usuais em sala, que, para o nosso estudo, classificamos como os ditos “*tradicionais*” (quadro branco, por exemplo) e os considerados “*tecnológicos*” (Notebook, por exemplo). Os dados coletados revelam que o quadro branco e o livro didático são utilizados por 100% dos docentes entrevistados, indicando a predominância do método expositivo tradicional em suas práticas pedagógicas. No que concerne a recursos tecnológicos, observa-se que 66% dos professores fazem uso de notebooks ou tablets, embora de forma pontual – principalmente para apresentações –, sem uma integração efetiva ao processo de ensino-aprendizagem.

O índice de utilização diminui consideravelmente quando se trata de materiais digitais interativos. Apenas 22% dos doze entrevistados (equivalente a aproximadamente três professores) relatam empregar apostilas digitais, formato que permitiria a exploração de recursos como hipertextos e elementos multimídia. Esse dado evidencia uma subutilização do potencial pedagógico oferecido pelas tecnologias digitais.

Ao investigar os fatores que limitam ou impedem a utilização de tecnologias diversificadas em práticas pedagógicas, identificamos que cerca de 70% dos docentes atribuem como principal obstáculo a infraestrutura deficitária da escola. Entre as carências mais citadas destacam-se a ausência de laboratório de informática e a falta de recursos tecnológicos básicos, elementos fundamentais para a implementação efetiva de metodologias digitais.

Curiosamente, apenas 22% dos professores mencionaram a capacitação profissional como barreira significativa. Esse dado pode sugerir que: (1) parte do corpo docente já internalizou as limitações estruturais como permanentes; (2) houve um processo de adaptação às carências crônicas da Escola Terezinha; ou (3) existe uma percepção de que a formação continuada não traria impactos significativos diante das limitações materiais existentes.

Dada o resultado da amostragem sobre o formulário aplicado aos professores da escola Terezinha evidenciam, a integração de tecnologias educacionais entre o corpo docente ainda ocorre de forma restrita e, muitas vezes, superficial. Essa realidade aponta para a necessidade de se desenvolver abordagens mais dinâmicas e críticas na incorporação de ferramentas

digitais ao cotidiano escolar.

O desafio digital que justifica plenamente a intervenção proposta, a qual será detalhada no terceiro capítulo desta pesquisa. A evidente limitação de conectividade, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, demanda a implementação de soluções que não dependam, exclusivamente, de ferramentas digitais complexas. Ferramentas off-line, como podcasts armazenados em pendrives, em formato PDF (PDF é a abreviação de formato portátil de documento. É um formato de arquivo versátil criado pela Adobe que proporciona uma maneira fácil e confiável de apresentar e compartilhar documentos em qualquer software, hardware ou sistema operacional usado pela pessoa que exibe o documento) surgem como alternativas eficazes para garantir a disseminação de informações e a continuidade de atividades educacionais ou informativas em contextos em que a conexão à internet é instável ou inexistente.

Alinhadas à nossa análise, Silva e Oliveira (2021), buscando os motivos dessas respostas, acreditam que os professores, desde os seus cursos de licenciatura, priorizam teorias desconectadas da realidade socioeconômica das escolas, como a falta de infraestrutura, turmas superlotadas e a diversidade cultural dos estudantes. Essa lacuna prepara professores para um "contexto idealizado", ignorando, por exemplo, a necessidade de estratégias pedagógicas adaptadas a ambientes com recursos limitados ou violência urbana, por exemplo. Além disso, apontam que a formação continuada é tratada como complemento esporádico, sem políticas públicas integradas que vinculem teoria, prática reflexiva e condições de trabalho. (Silva e Oliveira, 2021).

Segundo os autores analisados, a evidente tensão entre as demandas educacionais contemporâneas e a precarização estrutural do ensino público exige que os docentes incorporem tecnologias digitais e metodologias ativas, frequentemente sem dispor do suporte material ou da formação adequada. Os dados da pesquisa revelam que 72% dos professores entrevistados nunca tiveram acesso a cursos sobre ferramentas digitais aplicadas ao ensino, enquanto 85% destacam o excesso de burocracia administrativa como fator limitante para o planejamento pedagógico qualificado. Os estudiosos defendem uma formação docente pautada por princípios humanizadores, que incorpore discussões essenciais sobre equidade educacional, gestão de conflitos e saúde mental do educador – temas tradicionalmente negligenciados nos currículos de formação inicial.

Observa-se, de forma geral, que as conclusões de Silva e Oliveira apresentam consonância com os achados das nossas pesquisas na escola, ainda que os enfoques investigativos não coincidam integralmente. Ambos os estudos identificam como obstáculo

central a desarticulação entre a formação inicial docente e as demandas reais do cotidiano escolar. Os autores sugerem como alternativa viável a implementação de um modelo de formação colaborativa, mediante o estabelecimento de parcerias estratégicas entre universidades, redes de ensino e comunidades locais, configurando-se como possibilidade concreta para a superação do atual cenário de desafios educacionais.

Portanto, à luz dos dados coletados por meio de nosso formulário e das contribuições teóricas de Silva e Oliveira (2021), sugere-se uma dicotomia entre tradição pedagógica e inovação educacional: embora a experiência docente constitua um valioso patrimônio profissional, a carência de recursos materiais e formação adequada impede a atualização das práticas educativas. Para superar essa lacuna, torna-se imperativa a implementação de metodologias ativas que promovam a verticalização do processo ensino- aprendizagem. Essa abordagem poderia incluir:

1. A criação de redes colaborativas para compartilhamento de experiências pedagógicas bem-sucedidas, tanto intraescolares quanto em diálogo com outras instituições educacionais;
2. A experimentação cuidadosa de tecnologias educacionais acessíveis, adaptadas ao contexto de limitações estruturais existentes;
3. O desenvolvimento de estratégias que articulem o saber docente tradicional com abordagens inovadoras, respeitando as condições concretas de trabalho.

Essas propostas visam estabelecer um processo contínuo de renovação pedagógica que, sem desconsiderar as conquistas da tradição educacional, permita a gradual incorporação de práticas inovadoras compatíveis com o contexto escolar real.

## **2.2 Uso do celular na educação: tensão entre resistência pedagógica e potencialidades tecnológicas em contextos de limitação estrutural**

O corpo docente da escola, como apresentamos anteriormente, navega em meio a uma tensão entre métodos tradicionais e demandas contemporâneas. Professores com décadas de experiência muitas vezes dominam técnicas consagradas, como aulas expositivas e uso de livros didáticos, mas enfrentam dificuldades para integrar tecnologias digitais devido à formação inicial desalinhada com a realidade escolar. A entrada da tecnologia na educação nas escolas representa um marco significativo dessa dicotomia contemporânea, pondo dois distintos grupos lado a lado: “*os imigrantes digitais*” e “*os nativos digitais*”. Estes, cresceram em um ambiente onde a tecnologia digital sempre esteve presente, lidam, pois, com

ela, mais facilmente; aqueles, onde o corpo docente da Escola Terezinha encontra abrigo, já haviam construído suas práticas pedagógicas e de vida sem a tecnologia digital, mas que tiveram, quase subitamente, a ter que conviver com elas, como abordamos no 1º capítulo.

Essa percepção da tecnológica como recurso passa pelos próprios cursos de licenciatura, moldados em paradigmas tradicionais de ensino que privilegiam teorias pedagógicas clássicas. Além disso, ao ingressarem no exercício profissional, os egressos dessas formações deparam-se com o cenário real das escolas públicas: infraestrutura precária, turmas superlotadas, diversidade sociocultural acentuada e realidades socioeconômicas complexas, frequentemente marcadas por situações de vulnerabilidade. Como produto dessa soma entre a formação recebida e as demandas do cotidiano escolar, perpetua-se um ciclo no qual a tradição pedagógica, embora valiosa em seus fundamentos, não estabelece diálogo efetivo com ferramentas contemporâneas mais adequadas ao contexto atual – especialmente aquelas capazes de engajar estudantes nativos da era digital.

Partindo desse contexto, para dar vazão ao debate, inserimos um tema altamente atual e polêmico: O celular pode ser utilizado como ferramenta didática, a fim de diminuir certas barreiras, inclusive a falta de laboratório de informática, caso da Escola Terezinha?

O celular é um instrumento tecnológico de fácil manuseio tanto entre nativos ou imigrantes digitais, não demanda um complexo conhecimento tecnológico, é usado frequentemente para as mais diferentes necessidades e muitas pessoas possuem. Junto com a televisão, talvez hoje seja o aparelho tecnológico familiar a todos.

A Escola Terezinha, que em sua essência mantém princípios e práticas pedagógicas conservadoras como diretriz predominante, enfrenta desafios estruturais e resistências significativas na implementação de metodologias educacionais inovadoras, particularmente aquelas que envolvem o uso de tecnologias digitais. Essas barreiras decorrem de um duplo obstáculo: uma resistência cultural enraizada na comunidade escolar e uma limitação institucional que se manifesta na supervalorização de métodos tradicionais de ensino, acompanhada de uma compreensão restrita do potencial transformador das ferramentas tecnológicas no processo educacional.

Os defensores dessa postura conservadora argumentam que a introdução de dispositivos tecnológicos em sala de aula – particularmente o uso de celulares – poderia comprometer valores pedagógicos fundamentais, como o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades interpessoais dos alunos. Essa perspectiva, no entanto, desconsidera a possibilidade de uma abordagem pedagógica equilibrada que integre tecnologia e desenvolvimento socioemocional de forma complementar, não excludente.

Mas, entre essas circunstâncias citadas e ser usado como ferramenta de ensino, há um complexo de diretrizes e acompanhamentos que precisam ser rigorosamente geridos e respeitados. Não gostaria de discutir aqui todas essas exigências, vamos, porém, abordar teorias, pesquisas e contextos de utilização deste dispositivo, útil à discussão.

O potencial do celular como ferramenta pedagógica tem ocupado espaço crescente no debate educacional contemporâneo, particularmente em contextos marcados por limitações infraestruturais, como a ausência de laboratórios de informática adequados. Como dispositivo de interface intuitiva e de penetração quase universal entre o público estudantil, os smartphones apresentam-se como recursos estratégicos para potencializar processos de ensino-aprendizagem. Estudos apontam que sua utilização em sala de aula pode promover maior engajamento dos alunos e facilitar o acesso a recursos digitais e conteúdos interativos. (Moran, 2015).

Além disso, o celular permite a integração de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação, contribuindo para o desenvolvimento de competências digitais e para a personalização do ensino (Valente, 2014). No entanto, é essencial que haja orientação pedagógica adequada para evitar distrações e garantir que o uso do dispositivo esteja alinhado aos objetivos educacionais (Pretto, 2013). Assim, o celular pode se tornar uma ferramenta poderosa para suprir limitações estruturais e enriquecer o processo educativo.

Considerando essa atmosfera metodológica, apesar da discussão em outra área científica, Sousa *et al.* (2020) discutem a integração do celular, com o software GeoGebra, como ferramenta pedagógica no ensino de geometria para alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental. A motivação surge da necessidade de aproximar a escola da realidade tecnológica dos estudantes, combatendo a desmotivação e o uso inadequado do aparelho em sala de aula. O objetivo principal é propor uma sequência didática que demonstre a viabilidade do celular como recurso educativo, aliando teoria matemática à prática interativa. Os alunos interagiram com o software em seus celulares, enviando respostas via WhatsApp e explorando conceitos geométricos de forma autônoma e guiada (Sousa *et al.*, 2020).

Segundo os autores, considerando os seus resultados, identificou-se maior engajamento dos alunos, aprendizagem significativa e superação de resistências.

A atividade por nós elaborada – sequência didática – para ser desenvolvida, utilizando o GeoGebra, veio mostrar que é possível, sim, o celular adentrar a escola com finalidades outras do que, meramente, acessar redes sociais, jogos, fotos. Apesar da resistência de alguns professores, a nossa pesquisa evidenciou que, se bem planejada a sua utilização, o celular pode ser um aliado para combater a

desmotivação dos alunos e ser uma possibilidade de ter uma resposta significativa no ensino e na aprendizagem dos alunos. No nosso caso, percebemos que propor uma metodologia nova – uso do celular – chamou a atenção dos alunos, foi atrativo e ajudou na visualização de conceitos da geometria como: ponto, reta, segmento, ângulos, polígonos, retas paralelas e retas perpendiculares. Alunos, que tinham dificuldades nesses conteúdos, acabaram conseguindo construir um conhecimento matemático através do GeoGebra, no celular. (Sousa *et al.*, p. 216, 2020).

Os principais desafios identificados podem ser categorizados em três dimensões interrelacionadas. Primeiramente, a infraestrutura tecnológica mostra-se inadequada: conexões instáveis e de baixa velocidade dificultam até mesmo o *download* de aplicativos educacionais, obrigando professores e alunos a recorrerem a alternativas precárias como a transferência via Bluetooth – método que não oferece garantias de estabilidade ou segurança. Em segundo lugar, evidencia-se uma lacuna na formação docente, pois a maioria dos professores não recebeu capacitação adequada para integrar criticamente essas tecnologias às suas práticas pedagógicas. Por fim, persistem barreiras regulatórias: embora o regimento escolar autorize o uso planejado de dispositivos móveis, na prática muitas instituições mantêm uma postura resistente à inovação tecnológica.

No caso específico da Escola Terezinha de Jesus Ferreira Lima, essa contradição torna-se ainda mais evidente: seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento norteador que deveria incorporar e fomentar abordagens metodológicas contemporâneas, não faz qualquer menção ao uso pedagógico de tecnologias móveis ou estratégias de ensino mediadas por dispositivos digitais.

A crescente presença das tecnologias digitais no cotidiano dos estudantes tem transformado a maneira como o conhecimento é adquirido e compartilhado, especialmente no campo da educação. No ensino de História, a utilização de ferramentas digitais pode enriquecer o aprendizado, proporcionando acesso a uma vasta gama de recursos e informações que vão além do que é tradicionalmente oferecido em sala de aula. Diante desse cenário, torna-se essencial entender como os alunos estão interagindo com essas tecnologias e de que forma elas impactam sua experiência de aprendizado. Para isso, a aplicação de um formulário (ANEXO 2) de pesquisa se apresenta como uma estratégia eficaz para coletar dados relevantes sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de História.

Este formulário visa investigar o acesso à internet, a frequência de uso de dispositivos digitais e as plataformas preferidas pelos alunos para estudar História. Além disso, busca compreender a percepção dos estudantes sobre a eficácia dessas ferramentas em seu aprendizado, bem como identificar as dificuldades que enfrentam ao utilizá-las. Através das respostas obtidas, será possível mapear tendências e necessidades específicas da turma,

permitindo em diálogo mais estreito com as abordagens pedagógicas desta pesquisa. Assim, o formulário aplicado aos alunos, não apenas contribuirá para a melhoria do ensino de História na turma, mas também promoverá um ambiente de aprendizagem mais engajado e alinhado com as expectativas futuras da escola Terezinha.

O formulário de pesquisa intitulado "Uso de Tecnologias Digitais no Ensino de História" foi elaborado para coletar informações sobre como os alunos da turma 101, formada por 27 estudantes, utilizam tecnologias digitais em suas atividades de aprendizado. O questionário abrange aspectos como acesso à internet, frequência de uso, dispositivos e plataformas utilizadas, percepção sobre a eficácia das tecnologias no aprendizado, tipos de conteúdo digital consumidos, conforto ao usar tecnologias em sala de aula, dificuldades enfrentadas e interesse por mais atividades digitais.

Os resultados da pesquisa revelam que a maioria dos alunos (44%) tem acesso à internet tanto em casa quanto na escola, com 30% utilizando essas ferramentas diariamente para estudar. O smartphone é o dispositivo mais utilizado (93%), seguido por computadores (74%) e tablets (56%). A plataforma mais popular é o YouTube (81%), enquanto 67% utilizam o Google Classroom. A percepção dos alunos é predominantemente positiva, com 81% desejando mais atividades digitais, e 74% se sentindo confortáveis ao usar tecnologias durante as aulas. No entanto, desafios como distrações nas redes sociais (44%) e dificuldades em encontrar informações (37%) foram identificados. Os comentários sugerem um interesse por mais projetos interativos e orientação sobre o uso das ferramentas digitais.

Ainda dentro dessa perspectiva ilustrativa, a fim de ampliar nossos paradigmas referente à escola, um episódio ocorrido no ambiente escolar ilustra concretamente as tensões existentes entre o uso pedagógico do celular e as práticas tradicionais de ensino. Em registro documental obtido através de um grupo de WhatsApp institucional da Escola Terezinha de Jesus Ferreira Lima, datado de 27 de agosto de 2024, um docente relatou: "*Confisquei todos os celulares!*", referindo-se à retenção dos aparelhos de alunos que os utilizavam durante uma aula de Matemática. A reação dos demais membros do grupo – composto por professores e membros da direção – foi imediatamente favorável à medida disciplinar, manifestando apoio tanto através de uma imagem (conhecido como *emoji*) de "polegar para cima" quanto por meio de mensagens textuais enfáticas, como a exclamação "PERFEITO" escrita em letras maiúsculas.

De um lado, um grupo minoritário de professores reconhece o potencial pedagógico dos dispositivos móveis, defendendo seu uso regulamentado como ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Esses educadores argumentam que os smartphones podem:

suprir carências de recursos audiovisuais não disponíveis nos materiais didáticos tradicionais; facilitar o acesso a conteúdos educacionais digitais; e servir como meio de comunicação para atividades pedagógicas (como o acesso a tarefas postadas em grupos de WhatsApp da turma). No entanto, mesmo esses professores admitem utilizar os dispositivos de forma pontual e limitada, conscientes dos desafios envolvidos.

Em oposição, a corrente majoritária defende a interdição total dos aparelhos em ambiente escolar, baseando-se em três argumentos centrais: (a) o potencial de distração durante as atividades letivas; (b) riscos à segurança e privacidade da comunidade escolar; e (c) a possibilidade de uso inadequado para acesso a redes sociais e conteúdos impróprios.

As divergentes posições e episódios acima expostos demarcam que a questão do uso do celular em sala de aula é complexa e requer um difícil equilíbrio entre aproveitar as possíveis potencialidades da tecnologia e garantir um ambiente propício para o ensino e aprendizado. E apenas rechaçou o que os dados do formulário aos professores relataram, no entanto, considerando a pesquisa realizada entre os alunos, considerando que esses percebem que a tecnologia pode ser utilizada como ferramenta ao aprendizado.

Em meio às pesquisas na construção deste capítulo, no mês de setembro de 2024, os meios de comunicação em geral veicularam a notícia que o Ministério da Educação (MEC) planeja proibir, por meio de lei, o uso de telefone celulares nas salas de aula das escolas brasileiras. O dispositivo em questão põe em prática um projeto de lei enviado ao Congresso Nacional, através do nº 2.246-A, que traz como fim específico e objetivo a proibição do uso de telefones celulares. Na verdade, quando o seu uso se direcionar a uma atividade pedagógica intermediada pelo professor e com a convicção da equipe pedagógica, seu manuseio em sala estaria liberado. Proíbe-se, de fato, o acesso, quando não se volte às atividades em sala.

A principal justificativa para a restrição do uso de celulares em sala de aula fundamenta-se na necessidade de preservar um ambiente educacional propício à concentração e ao aprendizado. Tanto a legislação vigente quanto a percepção de significativa parcela do corpo docente sustentam que os dispositivos móveis atuam como elementos disruptivos nesse processo. Evidências empíricas – como o caso anteriormente descrito – demonstram que o uso indiscriminado desses aparelhos está associado a: dispersão da atenção; troca de mensagens não relacionadas ao conteúdo escolar; prática de jogos eletrônicos durante as aulas; e eventual utilização para fins de cola em avaliações.

Do ponto de vista normativo, espera-se que o Poder Executivo estabeleça as diretrizes de regulamentação da lei no prazo máximo de 90 dias após sua publicação. O projeto recebeu

parecer favorável da Comissão de Educação e Cultura, cuja relatora enfatizou em seu voto a importância de garantir espaços pedagógicos livres de interferências tecnológicas não supervisionadas. (Brasil, 2007).

A implementação de políticas restritivas ao uso de celulares em ambientes escolares sem prévio debate democrático com a comunidade educacional revela-se problemática por três razões fundamentais. Primeiramente, tal medida contraria o princípio da autonomia escolar, valor amplamente defendido por especialistas e entidades educacionais. Em segundo lugar, desconsidera a necessidade de participação ativa dos principais atores envolvidos – professores e alunos – no processo decisório sobre normas que afetam diretamente seu cotidiano pedagógico. Por fim, ignora a oportunidade de realizar uma avaliação crítica coletiva sobre a efetividade dessa restrição, que poderia resultar tanto em sua rejeição quanto em sua adaptação contextualizada.

Independentemente do desfecho normativo que venha a ser estabelecido, torna-se indispensável fomentar esse debate de forma estruturada e inclusiva, pois somente através do diálogo democrático será possível conciliar adequadamente as necessidades pedagógicas com os desafios da era digital, pois

(...) é praticamente impossível ignorar tanta mudança em uma era cujo domínio está todo voltado para a tecnologia inteligível. Por essa razão, é preocupante quando um professor rotula um celular, tecnologia tão presente na vida de seus alunos e de todos, como uma ameaça para a sua aula quando, na verdade, ele deveria enxergá-la como ferramenta facilitadora e como meio de fazer o seu aluno perceber o quão útil pode ser o seu celular nas atividades de estudo, pesquisa e até mesmo de trabalho. (Lopes; Pimenta, p. 55, 2017).

A crescente digitalização do ambiente educacional demanda uma reflexão constante sobre as práticas pedagógicas, a fim de garantir que a integração da tecnologia esteja alinhada com os objetivos educacionais e promova uma aprendizagem significativa. Além disso, é essencial considerar as questões éticas, de segurança e de privacidade relacionadas ao uso de tecnologia na educação, buscando sempre garantir um ambiente seguro e ético para os usuários. Diante desse cenário, é imprescindível que educadores, gestores e demais agentes educacionais estejam preparados para explorar de forma crítica e responsável as potencialidades da tecnologia, visando sempre o benefício e o desenvolvimento integral dos estudantes. (Lopes; Pimenta, 2017).

Embora os dispositivos móveis apresentem inegável potencial pedagógico – possibilitando acesso a conteúdos digitais atualizados, ferramentas interativas e aplicativos educacionais especializados –, a interpretação restritiva da Lei nº 13.718/2018 tem gerado

controvérsias no âmbito educacional. A legislação, que estabelece diretrizes para o uso de aparelhos eletrônicos em instituições de ensino, tem como objetivo principal assegurar um ambiente propício à aprendizagem, reduzindo distrações e potencializando a concentração discente. Contudo, essa abordagem excessivamente limitativa pode: cercear oportunidades de inovação pedagógica; desconsiderar as possibilidades de integração crítica das tecnologias móveis; e criar uma falsa dicotomia entre atenção concentrada e uso tecnológico.

Diante desse cenário, torna-se fundamental promover um diálogo multissetorial entre gestores educacionais, corpo docente e legisladores, com vistas a desenvolver estratégias equilibradas que: respeitem as finalidades da legislação; aproveitem o potencial educativo dos dispositivos móveis; e estabeleçam protocolos claros para seu uso responsável em contextos pedagógicos. Essa mediação cuidadosa entre regulação e inovação representa um desafio crucial para a educação contemporânea.

A inserção do uso do celular em uma sequência didática se justifica pela necessidade de adaptar o processo educativo às limitações estruturais e socioeconômicas da escola. Em um contexto onde a infraestrutura básica, como laboratórios de informática, é inexistente e o corpo docente ainda se baseia em métodos tradicionais, os celulares podem servir como uma ferramenta acessível e eficaz para promover a aprendizagem.

Os alunos, que frequentemente vêm de contextos carentes e enfrentam dificuldades de acesso regular à internet, podem utilizar seus dispositivos móveis como recursos de aprendizado para acessar o produto desta pesquisa, pois serão em formatos PDF. Além de que, os celulares permitem que os estudantes tenham acesso a informações e materiais didáticos mesmo fora do ambiente escolar.

Portanto, consideramos que a utilização de celulares pode fomentar a autonomia dos alunos, permitindo que eles explorem diferentes formas de aprendizado e desenvolvam habilidades digitais essenciais. Consideramos que essa abordagem digital não apenas enriquece a experiência educativa, mas também promove a inclusão digital, possibilitando que todos os alunos, independentemente de sua situação socioeconômica, tenham oportunidades de aprendizado significativas e relevantes. Assim, o uso do celular, como meio atrativo, se torna uma estratégia viável e necessária para superar as barreiras impostas pela falta de recursos e infraestrutura na escola.

### **2.3 Abordagens pedagógicas em contextos desafiadores: integração crítica de tecnologias e sequências didáticas na educação pública**

Como resta evidente sobre a questão da utilização do uso dos celulares no interior da escola como ferramenta didática, como acima abordamos, as tensões metodológicas no contexto educacional têm se intensificado com o avanço das tecnologias digitais, gerando uma disputa entre abordagens tradicionais e inovadoras no ensino escolar. Enquanto métodos tradicionais, baseados em práticas como a exposição oral e o uso de materiais impressos, enfatizam a transmissão direta de conhecimento e a manutenção de estruturas pedagógicas consolidadas, as abordagens digitais propõem maior interatividade, personalização e flexibilidade no processo de aprendizagem. Essa polarização reflete não apenas diferenças epistemológicas, mas também desafios na formação docente, na infraestrutura tecnológica das escolas e na adaptação curricular. A integração equilibrada dessas abordagens pode potencializar resultados educacionais, desde que sejam considerados fatores como o contexto socioeconômico, o perfil dos estudantes e a capacitação dos professores. Assim, o debate sobre essas metodologias transcende a simples escolha entre o tradicional e o digital, exigindo uma reflexão crítica sobre os objetivos da educação e a necessidade de preparar os alunos para um mundo em constante transformação.

Com base na experiência de mais de vinte anos como docente na rede pública municipal de Abaetetuba (PA), o autor/pesquisador observa a persistência de uma significativa apatia didática no cotidiano escolar. Apesar da ampla disponibilidade de recursos tecnológicos digitais aplicáveis aos processos de ensino e aprendizagem, o tradicional tripé pedagógico "quadro branco-giz-livro didático" mantém-se hegemônico e pouco questionado. Essa realidade exige que nós, educadores, desenvolvamos maior sensibilidade e capacidade de adaptação para engajar uma geração que transita naturalmente entre os universos físico e digital.

Constata-se que a internet se consolidou como principal ferramenta de pesquisa entre os estudantes. Enquanto muitos apresentam dificuldades consideráveis em utilizar fontes de consulta tradicionais (como o dicionário Aurélio), demonstram notável familiaridade com expressões como "fazer um Google" para localizar informações sobre qualquer tema; realizar atividades escolares diversas; e acessar conteúdos disciplinares específicos. Essa naturalização do uso tecnológico no ambiente educacional sinaliza uma irreversível integração entre ferramentas digitais e processos de aprendizagem, cabendo aos educadores a importante tarefa de mediação pedagógica desses recursos.

A cultura digital oferece oportunidades transformadoras para o ensino de Ciências Humanas, mas exige superação de desafios estruturais e pedagógicos. A chave está em equilibrar inovação tecnológica com uma abordagem crítica, preparando alunos para serem

cidadãos conscientes em uma sociedade digital. (Schossler, 2024).

Nossa prática docente exige uma análise aprofundada das condições estruturais nas quais os profissionais da educação estão inseridos, incluindo a remuneração, os planos de carreira e os níveis de participação e autonomia concedidos a esses profissionais dentro das escolas. Esses fatores têm impacto direto na qualidade do ensino e no ambiente escolar como um todo, influenciando tanto a eficácia pedagógica quanto a satisfação profissional dos educadores.

Além disso, é imprescindível considerar o contexto digital que permeia a sociedade atual, especialmente no que tange à formação da identidade profissional docente. A inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar e a familiaridade dos estudantes com essas ferramentas demandam uma reformulação da prática pedagógica, orientando-a para uma abordagem que integre competências digitais. Assim, a construção de uma identidade profissional docente digital torna-se crucial, não apenas como resposta às demandas tecnológicas, mas como um meio de promover uma educação mais conectada às realidades vivenciadas pelos discentes.

(...) é necessário considerar as condições estruturais, o salário desses profissionais, planos de carreiras e os graus de participação e autonomia que possuem dentro das estruturas educacionais para além da sala de aula, visto que, estes aspectos influenciam diretamente na prática docente e no contexto escolar. Ademais, também pensamos que é necessário repensar a identidade profissional a partir do contexto digital no qual vivemos e no qual o público discente escolar está inserido, pensando, portanto, em uma identidade profissional docente digital. (Vianna; Santos; Shiosaki (2024, p.158).

A partir da análise desenvolvida na primeira seção deste capítulo, que evidenciou as significativas limitações econômicas e a exclusão tecnológica vivenciadas pelos estudantes da escola, torna-se fundamental ampliar a concepção tradicional de tecnologia – frequentemente restrita à noção de equipamentos eletrônicos. Conforme propõe Kenski, a tecnologia deve ser compreendida como um elemento catalisador do desenvolvimento das atividades humanas, cuja essência transcende a mera informatização ou digitalização de processos. Nos ensina Kenski (2007):

(...) para todas as (...) atividades que realizamos, precisamos de produtos e equipamentos resultantes de estudos, planejamentos e construções específicas, na busca de melhores formas de viver. Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de “tecnologia”. Para construir qualquer equipamento – uma caneta esferográfica ou um computador –, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias. (Kenski, 2007, p. 25).

Diante dos desafios estruturais e tecnológicos identificados na Escola Terezinha de Jesus, propõe-se a adoção de sequências didáticas como estratégia pedagógica central. Essa abordagem metodológica tem demonstrado eficácia comprovada na organização do processo ensino-aprendizagem, oferecendo três vantagens principais, sendo: estruturação clara e progressiva das atividades; contextualização dos conteúdos com a realidade discente; e integração sistêmica das diferentes etapas do conhecimento – problematização, investigação, sistematização e aplicação prática – favorecendo a construção de aprendizagens significativas e duradouras.

Conforme sustenta Moran (2011), em contextos marcados por desigualdades tecnológicas como o vivenciado pela instituição em estudo, a implementação de metodologias estruturadas – particularmente as sequências didáticas – configura-se como alternativa pedagógica viável para garantir a qualidade do processo educativo.

Para Santos e Oliveira (2021), as sequências didáticas são ferramentas pedagógicas que auxiliam na articulação entre teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes. Os autores supra destacam que, ao utilizar essa estratégia, o professor pode adaptar os conteúdos às realidades dos alunos, promovendo maior engajamento e participação no processo educativo.

Além disso, as sequências didáticas permitem a integração interdisciplinar, o que enriquece o aprendizado ao conectar diferentes áreas do conhecimento. Essa abordagem é especialmente relevante no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que valoriza práticas pedagógicas que desenvolvam competências gerais e específicas de forma integrada.

Para Ferreira (2022):

O uso das tecnologias integradas ao processo educativo pode parecer contraditório num país que ainda não conseguiu universalizar o acesso à Educação Básica. Problemas estruturais como acesso a equipamentos, conectividade e formação docente estão entre os desafios ainda não superados pelo atual Plano Nacional de Educação, mas que se mostram urgentes neste momento. Assim, a necessidade de utilização das TDIC e gamificação nas aulas de História deve ser precedida de investimentos públicos, no sentido de combater as desigualdades educacionais existentes. (Ferreira, 2022, p.22).

A disciplina de História, quando concebida como ciência formadora de consciência crítica, transcende a mera transmissão de fatos históricos através de livros didáticos e exposição docente. Sua prática pedagógica, desenvolvida em aulas e atividades escolares, deve configurar-se como instrumento formador de cidadania, capaz de desenvolver nos

estudantes não apenas conhecimento histórico, mas também consciência crítica sobre seu papel na construção coletiva da história da Escola Terezinha de Jesus Ferreira Lima. Para tanto, torna-se fundamental diversificar as abordagens metodológicas, criando espaços de interação que dialoguem com as habilidades, interesses e práticas cotidianas dos alunos, transformando a aula de História em verdadeiro laboratório de autonomia e pensamento crítico.

Nesse contexto, propõe-se uma intervenção pedagógica que, sem desconsiderar o potencial das ferramentas digitais, esteja primordialmente alinhada às reais condições e necessidades do ambiente escolar. Essa abordagem estratégica busca equilibrar inovação educacional e factibilidade prática, promovendo uma transição pedagógica gradual e contextualizada para a incorporação de tecnologias no ensino. O objetivo central reside na elaboração de estratégias metodológicas que partam das realidades concretas dos estudantes e que possam ser integradas de forma orgânica ao cotidiano escolar, constituindo um conjunto coerente de ações educativas adaptadas ao contexto específico da instituição.

Em que pese essas reflexões, apesar da diversidade de abordagens teóricas sobre o conceito e de teorias que as fundamentam temos o conceito de Sequência Didática (SD):

Uma sequência didática é uma organização sistemática e progressiva de atividades pedagógicas planejadas para alcançar objetivos específicos de aprendizagem. Ela estrutura etapas interligadas que partem de conhecimentos prévios dos estudantes, passam por problematizações, desenvolvimento de conceitos e culminam em aplicações práticas, garantindo uma aprendizagem significativa e contextualizada. (Costa; Gonçalves, 2022, p.360).

Segundo Costa e Gonçalves (2022), as diferentes representações teóricas sobre o conceito de sequência didática, destaca como essas perspectivas têm influenciado a elaboração de definições amplamente variadas. Ressaltam a necessidade de maior clareza na delimitação do conceito, enfatizando que, de maneira geral, uma definição deve ser um enunciado preciso que identifique as funções e os tipos associados ao objeto em questão.

Diante das considerações apresentadas, evidencia-se a importância de desenvolver estratégias pedagógicas que assegurem uma apresentação clara e engajadora do produto educacional proposto. A opção pelo desenvolvimento de uma sequência didática, cuidadosamente estruturada, justifica-se por sua capacidade de organizar os conteúdos de maneira coerente e progressiva, facilitando tanto a compreensão dos conceitos fundamentais quanto a apreensão das características essenciais da proposta. Essa abordagem metodológica foi concebida para responder às necessidades específicas do público-alvo, oferecendo uma experiência de aprendizagem que combina precisão conceitual e aprofundamento crítico,

sempre dentro dos parâmetros estabelecidos pelas condições reais de implementação.

Mais do que simplesmente expor as funcionalidades e vantagens do produto educacional, a sequência didática proposta tem como objetivo primordial estabelecer um diálogo pedagógico significativo com os estudantes. Essa perspectiva valoriza e incorpora ativamente as diferentes realidades discentes, criando condições para uma apropriação crítica e contextualizada dos conhecimentos trabalhados. A metodologia adotada busca, portanto, transcender a mera transmissão de informações, promovendo uma interação transformadora entre o produto educacional, os educadores e os aprendizes.

#### **2.4 Ensino de História na era digital: metodologias ativas, cultura da imagem e transposição didática em contextos de desafiadores**

A compreensão da realidade deve ser processada dentro das vivências pessoais, pois essas experiências moldam uma percepção de mundo. A educação deve partir da realidade do educando, promovendo um diálogo que possibilite a reflexão crítica sobre sua existência. O processo educativo não é apenas a transmissão de conteúdos, mas uma prática de liberdade, onde o aluno se torna protagonista de sua própria formação. Ao reconhecer suas vivências, busca-se que se desenvolva uma consciência crítica que lhe permite entender e transformar a realidade em que está inserido. Essa abordagem pedagógica valoriza o conhecimento prévio do aluno e o estimula a conectar teoria e prática, resultando em um aprendizado mais significativo e contextualizado. Assim, a educação se torna um instrumento de emancipação, onde cada indivíduo é convidado a refletir sobre suas experiências e a construir seu saber de forma autônoma e crítica. (Freire, 1996).

Essa autonomia no ensino de História tem sido amplamente discutida no contexto da educação contemporânea, especialmente com o advento de recursos digitais que possibilitam novas formas de interação e aprendizado. É fundamental promover a capacidade dos estudantes, de gerenciar sua própria aprendizagem, utilizando ferramentas digitais que favoreçam a pesquisa, a colaboração e o acesso à informação. Nesse contexto, a educação não se limita mais ao ambiente escolar tradicional; ela se expande para o espaço virtual, onde os alunos têm a oportunidade de explorar conhecimentos de forma independente. A autonomia, nesse sentido, é entendida como uma habilidade essencial para a sociedade que se processa, permitindo aos estudantes desenvolver competências críticas e reflexivas, fundamentais para a formação de cidadãos ativos e informados. Além disso, a utilização de plataformas digitais e recursos educacionais abertos contribui para que os alunos se tornem protagonistas de sua

própria trajetória educacional, desafiando o modelo tradicional de ensino e promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Portanto, a reflexão sobre a autonomia do aluno na era digital é crucial para a construção de práticas pedagógicas que respeitem e incentivem essa nova dinâmica educacional. (Costa, 2021).

Segundo Bittencourt (2018), os novos métodos de ensino, considerando os atuais currículos e metodologias, baseiam-se em dois pressupostos básicos. Um fundamentado na aproximação entre método e conteúdo; o outro deve se inserir

(...) às novas tecnologias, para que a escola possa se identificar com as novas gerações, pertencentes à 'cultura das mídias'. As transformações tecnológicas têm afetado todas as formas de comunicação e introduzido novos referenciais para a produção do conhecimento, e tal constatação interfere em qualquer proposta de mudança dos métodos de ensino. (Bittencourt, 2018, p. 107).

A autora destaca que as instituições educacionais atualmente enfrentam os desafios e oportunidades impostos pela chamada "cultura da imagem", conceito que transcende a simples noção de representação visual para configurar-se como um fenômeno cultural complexo. Essa cultura imagética assume papel central nos processos de construção e transmissão de significados sociais, influenciando profundamente as formas de percepção e interpretação da realidade. Conforme a análise apresentada, a cultura da imagem não se limita aos aspectos superficiais de produção e consumo de conteúdos visuais, mas engloba todo um sistema de práticas sociais, valores compartilhados e estruturas de crença que se articulam em torno do imaginário visual. Nesse sentido, a imagem é entendida como um dispositivo de comunicação que desempenha um papel fundamental na construção da identidade individual e coletiva. (Bittencourt, 2018).

A cultura escolar, entendida como o complexo sistema de práticas, valores e tradições que permeiam o cotidiano das instituições de ensino, tem sofrido transformações profundas em decorrência do crescente predomínio da cultura imagética contemporânea. Esta última caracteriza-se pela centralidade das imagens – estáticas ou em movimento – como linguagem privilegiada de comunicação e expressão social, particularmente relevante para as novas gerações de estudantes. No âmbito didático-pedagógico, essa realidade impõe a necessidade de reavaliação crítica das práticas educacionais tradicionais, tendo em vista o papel fundamental que as representações visuais assumem tanto nos processos de construção do conhecimento quanto na formação identitária dos sujeitos.

Considerando que a presente pesquisa propõe um recurso metodológico para o ensino de História que incorpora sistematicamente o uso de imagens, torna-se essencial

compreender a influência desses elementos visuais nos processos educativos. A cultura imagética não apenas modifica as formas de comunicação dentro do espaço escolar, mas também redefine as possibilidades de construção e transmissão do conhecimento histórico, exigindo dos educadores novas competências para sua mediação pedagógica.

A cultura escolar, também caracterizada pelos valores, práticas e rituais presentes no ambiente escolar, influencia diretamente a forma como a imagem é percebida e utilizada no contexto educativo. A cultura da imagem, entretanto, dialoga de forma mais sistêmica com as mídias visuais e digitais na sociedade contemporânea, exigindo, por isso, o desafio de se integrar a um contexto conservador. A compreensão de ambas permite repensar as práticas pedagógicas, considerando as novas formas de comunicação e expressão visual presentes no cotidiano dos estudantes.

Surge a necessidade dos educadores em desenvolverem competências para explorar criticamente as imagens, promovendo a alfabetização visual e midiática dos alunos. Além disso, é importante utilizar a cultura da imagem como recurso pedagógico, estimulando a criatividade, a reflexão e o diálogo no ambiente escolar. (Moran, 2006).

Nesse sentido, a presença cada vez mais marcante da cultura da imagem implica em desafios e oportunidades para a cultura escolar. Por um lado, a utilização de recursos visuais pode enriquecer as práticas educativas, tornando-as mais atrativas e acessíveis aos estudantes, além de possibilitar a exploração de novas linguagens e formas de expressão. Por outro lado, é necessário refletir criticamente sobre o impacto da predominância das imagens na aprendizagem, considerando questões como a superficialidade na compreensão de conteúdos, a manipulação de informações e a necessidade de desenvolver o pensamento crítico diante das mensagens visuais veiculadas. (*Idem*).

A cultura da imagem pode ser compreendida como uma reconfiguração contemporânea da cultura escolar, abrindo espaço para inovações pedagógicas que dialoguem mais efetivamente com o universo visual dos estudantes. Essa abordagem possibilita a incorporação de recursos multimodais – como vídeos, áudios, jogos educativos e materiais interativos – que se aproximam das linguagens e experiências cotidianas dos alunos. Tal integração tem o potencial de transformar significativamente os processos de ensino-aprendizagem, favorecendo maior autonomia discente na exploração dos conteúdos e permitindo a construção de percursos educacionais mais personalizados e eficazes.

Ao adotar essa perspectiva, a prática pedagógica ganha em dinamismo e atratividade, despertando nos estudantes um interesse mais genuíno pelo estudo da disciplina. Esse engajamento, por sua vez, facilita a compreensão crítica da realidade social, uma vez que os

conhecimentos são construídos a partir de linguagens e mecanismos cognitivos mais próximos das formas contemporâneas de apreensão do mundo. A mediação educacional através da cultura visual surge, assim, como estratégia fundamental para conectar o saber escolar às experiências e competências desenvolvidas pelos alunos em seu cotidiano extraescolar.

Para que o ensino de História efetivamente contribua para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a construção identitária no contexto da cultura escolar, é fundamental repensar seus instrumentos metodológicos enquanto ferramentas catalisadoras desse processo. As abordagens pedagógicas adotadas em sala de aula devem servir como elementos dinamizadores capazes de fomentar uma reflexão profunda sobre as práticas sociais e culturais.

Nesse sentido, as tecnologias digitais emergem como aliadas potenciais do trabalho docente, oferecendo possibilidades ampliadas de personalização do processo ensino- aprendizagem. Ao incorporar esses recursos de forma estratégica, o professor de História pode desenvolver abordagens mais precisas e eficientes no atendimento às particularidades de cada estudante, criando condições para uma apropriação mais significativa dos conteúdos históricos. Essa integração tecnológica, quando bem orientada, permite articular o conhecimento escolar com as linguagens e experiências do mundo contemporâneo, potencializando tanto o engajamento discente quanto a qualidade da reflexão histórica produzida.

O conceito de metodologia ativa está relacionado à participação do aluno no processo de sua própria aprendizagem, ou seja, quando ele trilha os caminhos para a construção do conhecimento. Essa autonomia estimula a capacidade reflexiva dos educandos, que, bem direcionada pelo docente, contribui para o desenvolvimento individual e intelectual do estudante. (Kfourir, 2019, p.135).

A educação bancária (Freire, 1987 *apud* Kfourir, 2019), com seu sistema de ensino centrado no professor, cria uma barreira entre educador e educando, dificultando a compreensão das necessidades individuais dos alunos. Em contraste, as metodologias ativas contribuem para a autonomia do estudante, tornando-o responsável por sua própria aprendizagem.

Nessa abordagem, o processo educativo ganha maior relevância, pois os alunos encontram propósito nas atividades propostas. Ao atribuírem significado aos objetos de aprendizagem, os estudantes desenvolvem-se de forma mais independente. Diferentemente do ensino tradicional, que repetidamente utiliza estímulos externos à realidade do aluno, as metodologias ativas valorizam aspectos motivacionais intrínsecos, fomentando o interesse

pelo aprendizado.

Essa mudança de paradigma não apenas aproxima o conteúdo da vivência do estudante, mas também desperta sua curiosidade natural, criando um ambiente propício para uma aprendizagem mais profunda e duradoura. Assim, o aluno passa de receptor passivo a protagonista ativo de sua educação, desenvolvendo habilidades essenciais para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

As metodologias ativas representam um paradigma educacional que reposiciona o estudante como sujeito central no processo de aprendizagem, fomentando sua participação efetiva, autonomia intelectual e construção colaborativa do conhecimento. Essas abordagens propõem uma transição progressiva dos modelos tradicionais de ensino para ambientes educacionais dinâmicos, onde os aprendizes são constantemente instigados a investigar, problematizar, experimentar e refletir criticamente sobre os saberes disciplinares. Essa perspectiva pedagógica visa não apenas promover o engajamento discente, mas também desenvolver competências cognitivas e socioemocionais essenciais para a formação integral dos estudantes. Ao priorizar a aprendizagem significativa e contextualizada, as metodologias ativas preparam os educandos para enfrentar os complexos desafios da contemporaneidade, capacitando-os para atuar de forma crítica e propositiva em sua realidade social. Pois,

(...) as contínuas e rápidas mudanças da sociedade contemporânea trazem em seu bojo a exigência de um novo perfil docente. Daí a urgente necessidade de repensar a formação de professores, tendo como ponto de partida a diversidade dos saberes essenciais à sua prática, transpondo, assim, a racionalidade técnica de um fazer instrumental para uma perspectiva que busque ressignificá-la, valorizando os saberes já construídos, com base numa postura reflexiva, investigativa e crítica. Dessa perspectiva, é possível inferir que os saberes necessários ao ensinar não se restringem ao conhecimento dos conteúdos das disciplinas. Quem leciona sabe muito bem que, para ensinar, dominar o conteúdo é fundamental, mas reconhece também que este é apenas um dos aspectos desse processo. Depreende-se, ainda, dessa ideia de que a prática docente materializa um percurso muito singular de cada sujeito no movimento de tornar-se professor ou professora e é constituída de diferentes saberes imbricados de concepções históricas. Com efeito, é ainda muito comum a influência do método tradicional de ensino, centrado no docente e na transmissão de conteúdos, em que os estudantes mantêm uma postura passiva, apenas recebendo e memorizando as informações numa atitude de reprodução. (Diesel, Baldez e Martins, 2017, p. 269).

As metodologias ativas no ensino de História favorecem uma abordagem contextualizada que estabelece diálogos significativos entre passado e presente, incentivando os estudantes a refletirem criticamente sobre os desdobramentos e impactos das transformações históricas. Essa perspectiva pedagógica confere maior relevância e significado aos conteúdos trabalhados, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica. Os alunos passam a dispor de instrumentos intelectuais que lhes permitem problematizar sua realidade imediata – desde o contexto local do bairro São João até questões

mais amplas –, estabelecendo conexões entre sua vivência estudantil na Escola Terezinha e os processos históricos mais amplos.

Essa abordagem reforça a compreensão do educando como agente histórico, concepção que deve ser compartilhada tanto pela instituição escolar quanto pela comunidade. Tal perspectiva implica no reconhecimento efetivo de suas experiências e contexto sociocultural, possibilitando que se percebam como sujeitos ativos na construção da história que estudam. A educação histórica, nesse sentido, assume o papel fundamental de estimular a reflexão crítica e a compreensão da própria historicidade dos alunos, promovendo seu empoderamento como cidadãos conscientes de seu lugar no mundo.

Essa história, que exclui a realidade do aluno, que despreza qualquer experiência da história por ele vivida, impossibilita-o de chegar a uma interrogação sobre sua própria historicidade, sobre a dimensão histórica de sua realidade individual, de sua família, de sua classe, de seu país, de seu tempo... Essa história torna “natural” o fato de o aluno não se ver como um agente histórico, torna-o incapaz de colocar questões ou de perceber os conhecimentos que, a partir de suas experiências individuais, possam ser base de discussão em sala de aula. (Cabrini *et al.*, 2000, p. 34 *apud* Silva, 2021, p.31).

Para ilustrar concretamente essa desconexão entre a realidade dos alunos e as metodologias tradicionalmente empregadas em sala de aula – que, considero, dificulta o desenvolvimento de uma consciência crítica –, apresenta-se um episódio significativo vivenciado pela própria instituição. Este caso emblemático, amplamente conhecido no contexto escolar, revela de maneira palpável os limites das abordagens pedagógicas que não estabelecem pontes entre o conhecimento formal e as experiências cotidianas dos educandos.

Em 26 de fevereiro de 2023, deslizamentos de terra atingiram os bairros de São José e São João, na cidade de Abaetetuba (PA), levando à evacuação de mais de 100 famílias devido ao risco de desabamento de suas residências situadas em áreas vulneráveis. Vale ressaltar que esses bairros já haviam sido afetados por deslizamentos em ocasiões anteriores. O episódio em questão impactou profundamente diversos alunos da Escola Terezinha de Jesus Ferreira Lima, provocando alterações significativas – ainda que temporárias – em seu equilíbrio emocional e, conseqüentemente, em seu rendimento acadêmico. Embora medidas emergenciais tenham sido implementadas para conter os efeitos imediatos da situação, permanecem latentes as causas estruturais do problema: o desmatamento indiscriminado, a ocupação irregular de áreas com solo frágil, os efeitos das mudanças climáticas e a ausência de políticas urbanas adequadas. Esses fatores combinados criam um cenário de vulnerabilidade permanente, com elevado risco de novas ocorrências similares.

A menção ao fato, apesar de não se relacionar objetivamente com o nosso objeto, é

trazido por considerá-lo como um exemplo atual (pois essa realidade ainda faz parte da comunidade). Se as práticas pedagógicas incorporassem de fato o contexto local em suas abordagens, os componentes curriculares poderiam transformar-se em poderosos instrumentos de análise e compreensão da realidade. As aulas de geografia, ciências e história, por exemplo, ganhariam nova relevância ao problematizar fenômenos como a ocupação desordenada do solo, os impactos ambientais e as dinâmicas socioespaciais do bairro. Essa aproximação entre saber escolar e realidade concreta permitiria aos estudantes desenvolver ferramentas intelectuais para interpretar e intervir criticamente em seu entorno.

Essa aparente desconexão entre a escola e sua comunidade pode ser atribuída à escassa discussão sobre questões político-sociais locais no ambiente escolar. A ausência de iniciativas pedagógicas que incorporem os desafios concretos do bairro São João ao currículo – seja nas aulas de História ou em outras disciplinas – revela uma lacuna significativa na formação discente. Tanto a metodologia de ensino quanto a estrutura curricular atual mostram-se insuficientes para promover uma reflexão crítica por parte dos alunos sobre sua realidade imediata. A formação da consciência histórica, que deveria emergir da articulação entre saberes escolares e vivências cotidianas, não tem sido adequadamente fomentada pelas práticas educativas vigentes. Neste contexto, a adoção de metodologias ativas surge como alternativa promissora, capaz de engajar os estudantes enquanto agentes transformadores de sua realidade. Tais abordagens podem estimular o desenvolvimento de uma postura cidadã mais ativa e reflexiva, permitindo que os alunos estabeleçam conexões significativas entre os conteúdos disciplinares e os desafios concretos de sua comunidade.

Segundo Schmidt e Cainelli (2009), é fundamental problematizar o processo histórico, estimulando os alunos a investigar causas, consequências e continuidades, bem como a compreender as diferentes interpretações sobre um mesmo evento. Dessa forma, o ensino de História se torna um espaço propício para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência histórica dos estudantes.

A implementação de metodologias que fomentem a reflexão crítica sobre a realidade local, desenvolvida por meio das práticas em sala de aula, configura-se como um importante vetor para o desenvolvimento de competências analíticas, interpretativas e argumentativas essenciais aos estudantes. Essas habilidades não apenas facilitam a compreensão dos processos históricos, mas também capacitam os alunos para uma leitura mais profunda das dinâmicas sociopolíticas contemporâneas.

Tais estratégias pedagógicas visam estabelecer pontes significativas entre o conhecimento histórico formal e as experiências concretas dos educandos, promovendo assim

uma diversificação das vivências educacionais no espaço escolar. Essa aproximação crítica entre conteúdo curricular e realidade local possibilita a construção de aprendizagens mais significativas e contextualizadas, onde o passado dialoga constantemente com as questões do presente.

Caso buscássemos trazer o problema da erosão para dentro da escola, por exemplo, por se tratar de algo que se relaciona com diferentes campos de saber das disciplinas ministradas na Escola Terezinha de Jesus Ferreira, aproximaríamos e refletiríamos, sob os olhos e experiências dos agentes afetados diretamente. A abordagem de temas como a ocupação territorial desigual e desordenada da cidade, assim como a insuficiência das políticas públicas no enfrentamento dos problemas locais, ganharia maior concretude quando vinculada à realidade vivenciada pelos alunos. Essa articulação entre conteúdo curricular e contexto socioterritorial favorece significativamente o desenvolvimento tanto da consciência crítica quanto do pensamento histórico no ambiente escolar. Ao conectar os fenômenos urbanos e sociais estudados às experiências cotidianas dos estudantes, cria-se uma ponte fundamental entre teoria e prática. Essa perspectiva pedagógica não apenas facilita a compreensão dos processos históricos e sociais, mas também capacita os alunos para uma leitura mais profunda de sua própria realidade, transformando o conhecimento escolar em ferramenta de análise e intervenção social.

As abordagens discutidas evidenciam que as metodologias ativas, ao promoverem a participação efetiva dos alunos na construção do conhecimento, representam uma estratégia pedagógica valiosa para o ensino de História. Essas práticas educacionais facilitam a criação de vínculos mais significativos entre os estudantes e os conteúdos históricos, resultando em aprendizagens mais profundas e críticas.

A combinação entre engajamento ativo dos discentes e contextualização dos saberes históricos possibilita o desenvolvimento de experiências educacionais mais relevantes e conectadas com as complexidades da sociedade atual. Essa perspectiva metodológica não apenas amplia a compreensão dos processos históricos, mas também fortalece a capacidade de análise crítica frente aos desafios contemporâneos, preparando os estudantes para uma atuação mais consciente e transformadora em seu contexto social.

Dessa forma, é vital que, nós, educadores, busquemos nos apropriar e praticar essas práticas inovadoras, a fim de direcionar uma formação cidadã e a construção da consciência histórica mais próxima da realidade e, por isso, transformadora para os alunos.

Mas, de forma prática, é necessário perceber as metodologias ativas através de métodos que ajudem a desenvolver o pensamento histórico. Conforme Bittencourt (2018), é

fundamental para a formação de indivíduos críticos e conscientes a importância de a disciplina História ter estratégias que estimulem a reflexão sobre o passado, promovendo uma compreensão mais ampla e profunda das relações sociais, culturais e políticas que nos cercam. Nesse sentido, a implementação de práticas pedagógicas que valorizem a análise crítica de fontes, a contextualização dos acontecimentos e a interpretação de diferentes pontos de vista é essencial para o desenvolvimento do pensamento histórico.

A adoção de abordagens pedagógicas centradas na problematização e investigação dos desafios ambientais do entorno escolar possibilita aos estudantes desenvolver uma compreensão histórica mais articulada e significativa. Ao analisar questões contemporâneas através de uma viés histórico, os alunos cultivam habilidades analíticas e críticas essenciais para seu exercício cidadão, tornando-se capazes de intervir de forma mais consciente e propositiva na realidade social. Essa articulação entre passado, presente e futuro não apenas revela a importância do conhecimento histórico para a compreensão dos fenômenos atuais, mas também contribui para a formação de identidades individuais e coletivas mais conscientes de seu lugar nos processos históricos. A história deixa de ser um conjunto de fatos distantes para se transformar em ferramenta viva de interpretação e transformação da realidade.

Como possibilidade nesta esfera ligada ao ensino, a transposição didática como recurso metodológico de História está relacionada à forma como o conhecimento histórico é transmitido aos alunos, adaptando o conhecimento científico em um formato acessível. Refere-se ao processo de transformação do conhecimento acadêmico em conhecimento escolar. De maneira geral, é o conteúdo elaborado pelos historiadores adaptado e apresentado no contexto da sala de aula. Como uma espécie de tunelamento ou caminho acessível, levando o conhecimento ao entendimento dos alunos, atendendo e refletindo suas necessidades mais urgentes. Compreende-se como um processo complexo e desafiador, que envolve a recontextualização do conhecimento científico para o contexto escolar. E, para os fins desta pesquisa, vamos concebê-la como um gênero metodológico que nos guiará na construção do nosso produto educacional de ensino.

A transposição didática não se resume apenas à simples transferência de conteúdos, mas sim à necessidade de adaptar e reconstruir os saberes científicos de forma a torná-los acessíveis e significativos para os estudantes. Desta forma, é importante considerar as especificidades do público-alvo, as características do ambiente escolar e as práticas pedagógicas adequadas para promover uma efetiva transposição didática. Além disso, os riscos de uma transposição superficial e descontextualizada, que pode resultar em uma aprendizagem mecânica e desprovida de sentido para os alunos. Então, faz-se necessário uma

abordagem reflexiva e crítica por parte dos educadores, que busquem constantemente aprimorar suas práticas pedagógicas e promover uma transposição didática que valorize a construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. (Severino, 1995).

Nesse estudo, essa transposição, configura-se como uma abordagem pedagógica fundamental para o desenvolvimento da identidade e da consciência histórica dos estudantes. Ao adaptar os conhecimentos sobre o Egito Antigo, busca-se estabelecer pontes significativas entre o saber acadêmico e o universo dos alunos, tornando os conteúdos históricos não apenas acessíveis, mas também relevantes para sua formação cidadã. Essa mediação didática considera ativamente as necessidades, interesses e contextos específicos dos educandos da Escola Terezinha de Jesus Ferreira Lima.

Um aspecto essencial dessa proposta reside na integração estratégica de recursos e tecnologias digitais ao processo educativo. A utilização criteriosa de fontes históricas diversificadas, materiais audiovisuais e jogos educativos tem o potencial de enriquecer substancialmente a construção do conhecimento histórico. Esses instrumentos pedagógicos favorecem a interatividade e o pensamento crítico, permitindo que os estudantes explorem múltiplas perspectivas, formulem suas próprias interpretações e se engajem ativamente com os conteúdos trabalhados, desenvolvendo assim uma relação mais profunda e significativa com a disciplina.

A autonomia no aprendizado é fundamental para o desenvolvimento de habilidades como a pesquisa, a análise crítica e a argumentação, competências essenciais para a formação de cidadãos conscientes e participativos. Autores como Almeida (2019) e Costa (2021) corroboram essa perspectiva, destacando que a integração de tecnologias no ensino de História pode transformar a sala de aula em um espaço mais dinâmico e colaborativo. Portanto, é evidente que a implementação de recursos digitais no ensino de História não apenas facilita o acesso à informação, mas também estimula uma postura ativa dos alunos em relação ao seu próprio processo de aprendizagem.

No entanto, é importante ressaltar que a incorporação das tecnologias no ensino ou mesmo a transposição como forma ou estratégia de ensino de História requer uma reflexão crítica sobre seu uso, evitando a mera reprodução de conteúdo superficiais ou a disseminação de informações distorcidas. Nesse sentido, cabe a nós, educadores, (e reflete a intenção deste trabalho), orientar os alunos na busca por fontes confiáveis e na análise cuidadosa das narrativas históricas presentes no ambiente digital.

No contexto do ensino de História, é pertinente abordar a dificuldade em transmitir

conhecimentos sobre a História Antiga. Este período histórico enfrenta desafios particulares, uma vez que os alunos frequentemente questionam a relevância de estudar eventos tão distantes no tempo, aparentemente desconectados da realidade contemporânea. Além disso, a História Antiga é muitas vezes percebida como exótica e distante, o que pode dificultar ainda mais o engajamento dos estudantes.

O desafio também está no uso de fontes confiáveis e acessíveis que abordem o tema de forma clara e abrangente. De acordo com Costa (2024), a escassez de materiais didáticos atualizados e a complexidade da linguagem utilizada em muitas fontes primárias dificultam a transmissão do conhecimento sobre esse período histórico. Além disso, a falta de interesse dos alunos e a pouca ênfase dada ao estudo da história antiga nos currículos escolares também contribuem para a dificuldade em ensinar esse tema. Diante desse cenário, é essencial que educadores e pesquisadores busquem estratégias inovadoras e recursos educacionais que possam tornar a história antiga mais acessível e envolvente para os estudantes, promovendo assim uma compreensão mais ampla e aprofundada desse importante período da humanidade. (Costa, 2024).

(...) É crucial investigar como novas perspectivas estão sendo integradas na educação básica. A análise deve se concentrar em como os conteúdos mais recentes estão sendo transmitidos aos estudantes e se as novas interpretações, que oferecem olhares renovados e críticos sobre a História Antiga, estão sendo devidamente consideradas. (Costa, p.66, 2024).

Além disso, continua Costa (2024):

(...) nos livros didáticos, ainda prevalece uma abordagem simplista e superada da História Antiga. Essa abordagem tende a estar carregada de anacronismos e não reflete adequadamente as novas descobertas e debates acadêmicos. Assim, é fundamental uma revisão crítica e atualizada dos materiais pedagógicos utilizados, garantindo que eles não apenas incorporem as recentes contribuições historiográficas, mas também promovam um ensino mais dinâmico e multifacetado da História Antiga. Esse processo envolve avaliar se as novas produções historiográficas estão sendo integradas de maneira eficaz nos currículos escolares e se os professores estão sendo adequadamente capacitados para transmitir essas novas abordagens de forma adequada.

Os estudos de História Antiga desempenham um papel fundamental na compreensão da temporalidade cultural e nas transformações que ocorrem na vida cotidiana. Permitem analisar não apenas os eventos históricos que moldaram sociedades passadas, mas também aqueles que, embora tenham se encerrado, continuam a influenciar nossas vidas contemporâneas. Essa análise é crucial para entender como as narrativas do passado reverberam nos dias atuais, afetando questões sociais, políticas e culturais.

Em um contexto global marcado pela crescente interconexão digital, mesmo estudantes de instituições periféricas – como a Escola Terezinha de Jesus Ferreira Lima – podem estabelecer diálogos significativos com diferentes culturas e sociedades. O estudo da História Antiga transcende assim a mera compreensão do passado, transformando-se em ferramenta essencial para interpretar os desafios contemporâneos em sua dimensão global. Essa abordagem histórica comparativa não apenas revela as raízes dos fenômenos atuais, mas também capacita os alunos a se posicionarem criticamente frente às complexidades do mundo moderno, formando cidadãos mais conscientes de seu papel na sociedade globalizada.

Os estudos de História Antiga contribuem para a compreensão da temporalidade cultural e das mudanças na vida prática, da ocorrência de eventos históricos, sejam eles encerrados ou que continuam a reverberar nos tempos atuais, e para a reflexão sobre os conflitos humanos, bem como sobre as mudanças e permanências em um mundo cada vez mais globalizado. (Costa, 2024, p. 87).

### **3. IDENTIDADE FLUVIAL E DIÁLOGOS TEMPORAIS: ABAETETUBA ENTRE O RIO MARATAUÍRA E O NILO ANTIGO – UMA PROPOSTA DE ENSINO DE HISTÓRIA INTEGRADA NA AMAZÔNIA RIBEIRINHA**

Nesse último capítulo, abordaremos a proposta de ensino de História integrada na Amazônia ribeirinha, explorando, de forma geral, como as transformações socioeconômicas de Abaetetuba influenciam a identidade fluvial e os símbolos culturais da região. Nesse sentido, analisaremos a recepção da Antiguidade e os usos do passado na construção de uma narrativa histórica que valoriza a experiência local, promovendo uma compreensão mais ampla e inclusiva da História. Por fim, discuto a busca pela superação do eurocentrismo didático, enfatizando a importância de inserir a História local amazônica ao ensino, utilizando-a como uma ferramenta para a construção identitária dos alunos, permitindo que reconheçam e valorizem suas raízes culturais em um contexto global. Assim, essa proposta educativa busca não apenas resgatar a memória histórica, mas também fortalecer a identidade da comunidade amazônica por meio de diálogos intertemporais.

A fim de dar continuidade e amplitude ao nosso tema central, exigimos mencionar o denso debate realizado no 1º capítulo sobre os dispositivos legais que sustentam o uso das TDIC no ensino, dando ênfase à importância de uma formação histórica crítica e contextualizada. Essa base legal é fundamental nesse 3º capítulo, pois a proposta de integração da História local à educação, nos possibilita reconhecer a singularidade da identidade fluvial de Abaetetuba. Refletindo também uma intersecção crucial entre a

modernidade pedagógica e a valorização das narrativas locais. A utilização de TDIC pode facilitar a construção de uma narrativa histórica que integre diferentes tempos e espaços, promovendo um ensino de História que seja mais inclusivo e representativo das realidades locais. Essa conexão é essencial para a construção de uma consciência histórica que não se baseie apenas no eurocentrismo que os livros didáticos refletem.

Assim, a relação entre os debates realizados nos capítulos anteriores construiu uma abordagem pedagógica de não apenas utilizar as tecnologias digitais, mas que também reconheça e valorize as identidades locais e suas histórias. A integração desses elementos é vital para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua identidade cultural e histórica, especialmente em contextos tão ricos e diversos como o da Amazônia ribeirinha.

Este capítulo, além de explorar as dinâmicas históricas, culturais e pedagógicas de Abaetetuba, município amazônico cuja identidade está intrinsecamente ligada ao rios, em especial o Maratauíra, possui a função de apresentar como o produto desta pesquisa, voltado ao 1º Ano do Ensino Médio da escola Terezinha, a partir de uma temporalidade alternativa, criar conexões temáticas entre o rio Nilo e o Maratauíra. Considerando que existem outros rios dos povos da antiguidade, importa explicarmos a razão que nos levou a optar pelo qual banha os egípcios. Entre os romanos e os mesopotâmicos, por exemplo, a relação que estabeleceram com seus respectivos mares, Mediterrâneo, Tigre e Eufrates, seus laços foram determinados por razões de cunho mais militar ou comercial. Ou seja, predominava seus significados mais objetivos. Para o Egito, no entanto, a partir da nossa análise, há um estreito e vínculo de subjetividades que torna o Nilo uma identidade, uma espécie de santidade mitológica que mantém, segundo suas crenças, a vida à essa civilização. Então, para o foco que queremos, a relação mais próximas dos egípcios com suas águas, nos traz mais dinâmicas e possibilidades.

A primeira seção traça um panorama socioeconômico e geográfico da região, destacando como os rios moldam a vida cotidiana, a economia extrativista e os símbolos culturais locais, em contraste com os impactos dos grandes projetos industriais. Na segunda, discutem-se os fundamentos teóricos da "história integrada" e dos "usos do passado", propondo uma ruptura com narrativas cronológicas tradicionais. Aqui, analisa-se como a Antiguidade (em especial o Egito do Nilo) pode ser ressignificada em diálogo com a realidade ribeirinha, articulando conceitos como recepção, temporalidades não lineares e descolonização curricular.

Por fim, a terceira seção apresenta uma proposta pedagógica concreta: utilizar recursos digitais para criar conexões visuais entre o rio Nilo (do livro didático) e o Maratauíra (do

cotidiano dos alunos). O objetivo é utilizar o ensino de História em uma ferramenta de valorização identitária, crítica social e preservação ambiental, superando o eurocentrismo e aproximando os conteúdos escolares da vivência amazônica.

### **3.1 Abaetetuba: transformações socioeconômicas, identidade fluvial e símbolos culturais na Amazônia ribeirinha**

O primeiro grande fluxo migratório e a expansão da sua área urbana estão diretamente associados à instalação dos grandes projetos que a região Amazônica sofreu a partir da segunda metade do século XX, provindo de uma política do Estado-nação. Isso gerou uma onda migratória contínua de trabalhadores industriais para a cidade, associado, especificamente, à demanda por força de trabalho gerada pelo projeto minero-metalúrgico de Barcarena, localizado a aproximadamente 22 km da sede municipal. Nesse contexto, observa-se que Abaetetuba foi significativamente influenciada pelo complexo industrial ALBRAS/ALUNORTE. Dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020, estimam uma população próximo dos 160 Mil habitantes (IBGE, 2020). Em estudo e contexto mais recente, Rodrigues (2022, p. 23) afirma que

outros fatores influenciam no crescimento populacional de Abaetetuba além do complexo ALBRAS/ALUNORTE, principalmente na área urbana, como por exemplo, a chegada de novos empreendimentos comerciais, isto é, grandes redes de supermercados atacadistas e varejistas como o Grupo Líder e o Grupo Mix Mateus, do circuito superior da economia urbana(...). Esses empreendimentos criam exércitos de trabalhadores nos lugares onde aportam. Por essa razão, que a população urbana de Abaetetuba é superior a população rural.

No que se refere à economia, Abaetetuba estrutura-se em uma triangulação produtiva, onde o setor primário – com ênfase no extrativismo do açaí e na agricultura familiar de mandioca – dialoga com um setor secundário em transformação, marcado por agroindústrias de palmito e beneficiamento de frutas. No entanto, é o setor terciário, responsável por 68% do PIB(Produto Interno Bruto) municipal, que consolida a cidade como centro comercial da região, atraindo os moradores de cidades mais próximas: Moju (cerca de 60 km) e Igarapé-Miri (à 45 km) são os vizinhos mais presentes em terras *abaeteoáras*. Sua herança histórica econômica, calcada entre engenhos de aguardente e de regatões, materializa-se em redes contemporâneas que integram grandes redes varejistas, feiras ribeirinhas e um comércio fluvial ativo. (Rodrigues, 2022).

Refletindo sobre seus aspectos físicos, a cidade de Abaetetuba situa-se em uma zona de transição entre várzeas aluviais (planícies inundáveis sazonalmente) e terras firmes (áreas elevadas não sujeitas a inundações), configuração que define sua considerável riqueza hidrográfica e singularidade paisagística. A geografia física da cidade é marcada por uma dinâmica de contrastes: enquanto as várzeas, sujeitas ao leve pulso de inundações dos rios Tocantins e Pará, sustentam atividades agroextrativistas tradicionais, as terras firmes concentram a urbanização e os serviços. Trata-se, assim, de um fiel retrato dessa região.

Na Amazônia brasileira a construção dos espaços urbanos apresenta características específicas. Uma das mais notáveis é a persistência da coexistência de territórios muito densamente povoados com territórios de baixa densidade, sem transição intermediária. Corresponde a essa ruptura, uma relação de proximidade entre os espaços dominados por atividades urbanas, e espaços dominados por atividades rurais, embora seja possível observarmos o urbano no rural e o rural no urbano, como podemos ver no intercâmbio de trocas comerciais e culturais entre as ilhas e as cidades. (Plas, Silva Ponte e Muniz, 2023, p.47).

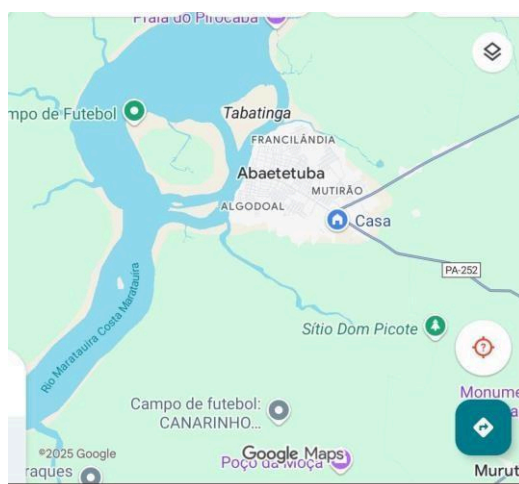
Segundo Machado (2008), a “Pérola do Tocantins” (expressão pela qual Abaetetuba é também conhecida), possui um arquipélago formado por 72 ilhas fluviais, com uma fisionomia de microterritórios. Neles, na maior parte dos casos, instalam-se muitas casas, escola, igrejas católicas e cristãs, pequenos comércios etc. Gozam, portanto, de alguma autonomia. Em pequenas ou em embarcações de médio porte, a interação entre rios, florestas e comunidades ribeirinhas são possíveis. Seus usos definem os modos de vida adaptados às tranquilas e habituais sazonalidade das águas do Maratauíra.

As cidades amazônicas, especialmente aquelas situadas em proximidade direta com os rios e ilhas adjacentes, como é o caso de Abaetetuba, apresentam uma dinâmica de interação intrínseca com o ambiente fluvial. Essa relação manifesta-se de maneira evidente na organização dos espaços habitacionais, onde há uma convergência entre os modos de vida urbanos e ribeirinhos. As ilhas, frequentemente caracterizadas por ecossistemas de várzeas, abrigam habitações que, atualmente, não diferem muito dos estilos de moradia vistos nas cidades. Por outro lado, nas margens das áreas urbanas, observa-se a presença de estruturas habitacionais e práticas culturais que remetem ao cotidiano dos ribeirinhos. Essa interconexão demonstra de que modo o rio, e os hábitos cotidianos que o cercam, atuam como agentes estruturantes, possibilitando interações culturais, econômicas e sociais, moldando tanto a paisagem física quanto a humana da região. E, nesse sentido,

O rio é propulsor desse processo, é o vetor que anima e molda as sutilezas desse fenômeno cultural. A troca dos objetos urbanos básicos e úteis, por meio de alimentos agroindustriais, telefones celulares, entre outros, constituindo uma vida social particular e regular, feita de interação comercial, de convivência e confronto.

Nesses interstícios entre as ilhas e a cidade, as pessoas se encontram, conversam, brincam, interagem (de forma improvisada e fortuita) e se confrontam. (Plas, Silva Ponte e Muniz, 2023, p.49).

O Rio Maratauíra, no que lhe toca, não fugindo a sua decisão enquanto rio amazônico, constitui-se bem mais que um marco geográfico que intercala ilhas e centro, mas um ator (Plas; Silva; Ponte e Muniz, 2023) representativo das diligências socioeconômicas que caracterizam a Amazônia ribeirinha pelos lados abaetetubenses. Por meio de sua posição, ele estabelece uma delimitação entre o espaço urbano formalizado, dotado de infraestrutura quase obsoleta em pequenos portos que recebem o intenso tráfego de pessoas e mercadorias, e o espaço rural, sistematicamente marginalizado e invisibilizado pelas políticas públicas. Essa dicotomia revela uma tensão estrutural emblemática da região, onde desafios como integração territorial, garantia de direitos básicos e sustentabilidade ambiental articulam-se de forma complexa, exigindo abordagens interdisciplinares tanto para sua compreensão quanto para seu enfrentamento (Este estudo não aborda tal questão, embora sua relevância seja reconhecida). Essa interação física entre comunidades ribeirinhas e a urbe só é possível graças a utilização de uma variedade de embarcações adaptadas às condições geográficas, econômicas e culturais da região tocantina. Elas são construídas tanto em estaleiros localizados no município sede, à margem do rio, quanto nas diversas ilhas aos arredores, refletem tanto técnicas ancestrais quanto inovações modernas.



MAPA 3- Localização do Rio Maratauíra Fonte: Google Maps



Mapa 4 - Foto aérea do rio em frente a orla da cidade. Destaco, na parte central, a Igreja de Nossa Senhora da Conceição, padroeira da cidade.  
Fonte: [https://abaetetuba.pa.gov.br/wpcontent/uploads/2025/01/PMS\\_ABAETETUBA\\_MS\\_2017\\_DIAG\\_01.pdf](https://abaetetuba.pa.gov.br/wpcontent/uploads/2025/01/PMS_ABAETETUBA_MS_2017_DIAG_01.pdf)

Apesar do aparecimento de embarcações de grande e médio porte, as mais usuais, que aportam diariamente na frente da cidade, as quais, rotineiramente, são usadas para transportar pessoas e produtos, entre as mais comuns, temos: as canoas de madeira, o batelão e a canoa a motor, a famigerada “*rabeta*”. Essa última, constitui-se, basicamente, de uma canoa de madeira adaptada ao motor de popa. Por conta do seu custo acessível e deslocamento rápido, proliferaram-se nas últimas décadas, aligeirando, consideravelmente, os conhecidos “*corres*” da população ribeirinha. Ou tanto daqueles que vivem nas ilhas, mas realizam seus compromissos na cidade, ou moram na sede, mas possuem atividades que exigem trafegar rotineiramente pelos rios, furos e igarapés. A *rabeta* revolucionou o ir e vir, portanto.

Mais complexo que esse itinerário anfíbio, práticas sociais e valores compartilhados medeiam a relação entre o indivíduo e o mundo externo, influenciando percepções e construindo, simbolicamente, a realidade. Os esquemas mentais são moldados pela experiência espacial, a qual reflete relações de poder e significados culturais. Espaço e valores sociais constituem-se como produtos e processos interconectados, passíveis de transformações históricas e culturais.

Esse poder que impõe o sentido do mundo em um tempo histórico ao conjunto coletivo de uma sociedade é o poder simbólico, ele homogeneiza a realidade para todos os agentes, é uma espécie de *habitus* transcendental do mundo que impõe uma exterioridade mútua à sociedade como um todo. (Silva, 2014, p.49).

A sintonia hidrográfica interliga os rios Tocantins e Maratauíra. O Tocantins desempenha um papel crucial, tanto geograficamente quanto socioeconomicamente no Brasil. Com uma extensão de 2.416 km, ele abriga a segunda maior bacia hidrográfica exclusivamente brasileira, dividida em três trechos distintos que suportam ecossistemas variados: Alto, Médio e Baixo Tocantins.

Ao longo da história, os rios têm funcionado como vias vitais para o deslocamento das

comunidades ribeirinhas, além de constituírem a base de seus sistemas produtivos através da pesca artesanal e da agricultura sazonal de vazante. Contudo, a implantação de megaprojetos hidrelétricos – como os complexos de Estreito, Lajeado e Tucuruí – introduziu transformações drásticas nesse equilíbrio histórico. As consequências socioambientais incluem empobrecimento econômico e social, além do crescimento desordenado de áreas urbanas próximas. Violações de direitos humanos são evidentes na negligência de estudos de impacto ambiental e na falta de políticas eficazes para reassentamento digno. Comunidades foram removidas de seus territórios ancestrais sem compensação justa, interrompendo práticas culturais essenciais. Tais desafios destacam a necessidade urgente de abordagens mais sustentáveis e respeitadas para o desenvolvimento na região. (Siqueira, 2022).

O rio Maratauíra, ostentando imponência, personifica a força necessária que apoia e sustenta: *"braço forte do imenso Tocantins"*. Garantida pela natureza, verifica-se uma relação hierárquica de poder: a imensidão de um, antecede a força indispensável do outro, interligando-se, mutuamente, de forma harmônica e orgânica. A partir de uma constituição fisiológica dos rios, compreende-se “braço”, interligado ao grande “corpo” que, nesse caso, trata-se do grande Tocantins.

Essa metáfora não apenas evidencia as interconexões fluviais, mas também ressalta sua magnitude e função vital tanto para as populações regionais quanto para a dinâmica socioeconômica do próprio estado do Tocantins. Tal representação, quando analiticamente articulada, estabelece um diálogo direto com a realidade vivenciada pelas sociedades ribeirinhas – grupos para os quais os cursos d'água constituem verdadeiros eixos estruturantes que organizam e permeiam todas as dimensões da existência: desde as atividades produtivas e o transporte cotidiano até as manifestações culturais e celebrações comunitárias.

Esse atravessamento das pessoas pelas águas dos rios situa o movimento social, econômico e cultural entre duas dimensões de um mesmo território: a ruralidade advinda das ilhas e a cidade urbana. Tais dimensões se entrelaçam por necessidades sociais que passam a historicizar valores e modos de existir por meio de costumes como acordar cedo para ir à beira, o vocabulário próprio e peculiar, a venda de produtos (açai, pupunha, camarão e outros), a compra de mercadorias que não têm nas localidades, conversar sentados nas pontes, fazer um chá para curar a doença do vizinho, benzer o quebranto da criança. Representações simbólicas e valorativas que dão identidade de povo, de modo particular e de comunidade, nos desafiando (...). (Pojo; Elias; Vilhena; 2014, p.186).

Essa peculiar imponência pode ser, segundo Pojo, Elias e Vilhena (2014) definida na expressão "rio-mar", transcendendo divisões geográficas, integrando características fluviais e marítimas. Também são vistos como espaços-tempo dinâmicos que regulam atividades

cotidianas (pesca, transporte, lazer). (POJO; ELIAS; VILHENA, 2014).

Os rios são frequentemente considerados como sistemas complexos e dinâmicos que desempenham um papel crucial na regulação de diversas atividades humanas, pelos quais encadeiam-se e interagem continuamente variáveis ambientais e humanas. A pesca, por exemplo, depende da saúde ecológica do rio, influenciada por fatores como a qualidade da água e a biodiversidade aquática. O transporte fluvial, por sua vez, apresenta-se bem mais vibrante, onde a vida, guiada entre barcos e “rabudos”, constrói-se entre um ir e vir permanente. Nesse caso, vê-se que o sistema de transporte fluvial é profundamente condicionado pela precária infraestrutura disponível, particularmente no que diz respeito aos portos hidroviários – elementos essenciais tanto para o comércio regional quanto para a mobilidade cotidiana das populações ribeirinhas. Essa realidade é claramente exemplificada pelo fluxo diário de estudantes da Escola Terezinha, que dependem dessas vias aquáticas para seu deslocamento regular.

Os rios, atuando como verdadeiros organismos vivos na dinâmica ribeirinha, transcendem sua função de simples vias de transporte. Eles se integram tão profundamente à vida comunitária que chegam a: nomear localidades (hidrotoponímia); estruturar relações sociais; e conformar identidades coletivas. Essa simbiose entre comunidades e cursos d'água reforça a perspectiva analógica que compreende a rede hidrográfica como um sistema fisiológico vital – onde as conexões fluviais equivalem a veias que nutrem e sustentam o corpo social do “*corpo-rio*” ou como um “*corpo-abrigo*”. Baixo Itacuruçá, localizado no rio Itacuruçá; Ilha do Capim, localizada no rio Capim formam territórios ribeirinhos onde comunidade e rios se confundem. Essa toponímia fluvial reflete e dá identidade territorial aos nativos, alojando-os e nomeando-os, serpenteando e fortalecendo uma intrínseca relação identitária de posse e de pertencimento entre território, sociedade e ambiente aquático.

A resiliência dessas comunidades se manifesta na manutenção de práticas culturais e na luta por reconhecimento e acesso a recursos essenciais, ou segundo Pojo, Elias e Vilhena (2014, p.181):

(...) se manifesta no respeito e no saber lidar com o rio-mar; pela disposição em navegar dia a dia entre furos, igarapés e rios; por possuir conhecimento sobre a ‘essência viva’ das marés vazantes, cheias, de lance, de quebra; por saberem, com precisão, o tempo das águas para navegar com as embarcações, por saberem das fases da lua e sua relação com o rio-mar, confirmando que os saberes das águas, digno de muita reflexão e admiração, são construídos pelos sujeitos que interagem cotidianamente com essas águas.

O texto do volume I, de Braick e Mota (que, no transcorrer deste texto, daremos maior

destaque) (2020, p. 35), que apresenta o Egito, aborda a centralidade do Rio Nilo na formação e desenvolvimento da civilização egípcia. Este destaca que, considerando a região desértica de clima árido, onde essa civilização milenar se localizava, o Nilo foi o único recurso hídrico estável, permitindo o florescimento da agricultura e, conseqüentemente, da sociedade egípcia. Ao longo da história, o rio Nilo consolidou-se não apenas como um curso d'água, mas como o alicerce vital de civilizações, um símbolo de fertilidade e um eixo de desenvolvimento humano. Suas cheias regulares permitiram o florescimento da agricultura no Egito Antigo, sustentando impérios e inspirando mitologias. *“Quem pode avaliar as bênçãos do Nilo para a humanidade?”*, trazido nos versos de seu hino, convida a um diálogo interdisciplinar, onde ciência, cultura e ética se entrelaçam para decifrar a magnitude de um rio que transcende fronteiras geográficas e temporais.

Nossa investigação examina minuciosamente o papel multifacetado do rio Nilo na civilização egípcia antiga, abarcando suas dimensões simbólicas, utilitárias e sagradas. A análise histórico-retórica revela que o Nilo transcendia em muito sua condição de recurso natural: era percebido como uma entidade divina, cujos ciclos anuais regulavam não apenas a agricultura através das cheias, mas toda a cosmovisão egípcia. Essa divinização refletia-se tanto no panteão religioso quanto na estrutura político-econômica, onde o Faraó, como mediador entre os deuses e os homens, era responsável por garantir a regularidade das inundações - fundamento da prosperidade do Antigo Egito.

A reverência ao rio é evidente, sublinha sua importância e ecoa na célebre frase de Heródoto, *“O Egito é um dom do Nilo”*, contido em muitos livros didáticos. Essa perspectiva reflete a interdependência entre a geografia e a cultura egípcia, reforçando a ideia de que o Nilo moldou tanto a economia quanto a identidade espiritual do povo. A afirmação do grego, muito presente nas primeiras incursões sobre antiguidade nos livros didáticos e celebrada nas aulas sobre o tema, onde essa milenar civilização só foi possível graças a uma espécie de donativo do grande rio, numa inversão à lógica da troca de oferendas, quando são eles que a recebem.

Atualmente, porém, é analisada com bastante cuidado, pois o Egito antigo não estava isolado do restante da África, e que a civilização faraônica foi influenciada por interações com outras regiões africanas. Isso desafia a visão tradicional de que o Egito dependia exclusivamente do Nilo.

Os trabalhos (...) revolucionaram o nosso entendimento da região, contradizendo completamente a noção de que a civilização egípcia se desenvolveu em isolamento ao longo da estreita faixa verde às margens do Nilo e separada do restante do continente africano devido aos desertos estéreis que a circundavam. (Smith, 2022, p. 259).

Apesar de reconhecer a importância deste debate historiográfico, inclusive para fins do ensino didático em sala, pois alcança as afirmações trazidas pelos livros dos alunos, não é sobre ele que zelamos. Vale, de acordo com nossos interesses nesta pesquisa, refletir sobre a continuidade das percepções que vê os rios como nascente de vida e de identidade.

Em um contexto contemporâneo, ela ressoa em debates sobre sustentabilidade e gestão hídrica, como os desafios enfrentados na preservação de ecossistemas aquáticos, exemplificados pelos ecossistemas Amazônicos, na bacia hídrica do Maratauíra. Essa conexão entre passado e presente evidencia a atemporalidade das questões relacionadas à água como fonte de vida e desenvolvimento, como reflexão dos espaços locais como ambiente de nutrir-se e como forte exercício de enfrentamentos pedagógicos sobre a possibilidade de diversas temporalidades que possam auxiliar a cronologia que, geralmente, nossos livros didáticos nos apresentam.

Então, dentro dessas variantes, o ensino de história local emerge como uma abordagem fundamental para a aprendizagem histórica, oferecendo um horizonte que enraíza o conhecimento no contexto imediato das relações sociais. Este método permite uma análise mais detalhada e contextualizada das interações entre educador, educando, sociedade e o ambiente em que estão inseridos. Através do estudo da história local, os alunos são incentivados a compreender e refletir sobre as dinâmicas históricas que moldaram suas comunidades, promovendo um entendimento mais profundo e crítico das forças sociais, políticas e culturais que influenciam suas vidas cotidianas. Além disso, essa abordagem facilita a conexão entre o passado e o presente, permitindo que os estudantes desenvolvam uma consciência histórica mais robusta e aplicável ao seu entorno imediato. A integração da história local no currículo educacional não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também fortalece o vínculo entre os indivíduos e sua comunidade, promovendo um senso de pertencimento e responsabilidade social.

A inclusão de estudos históricos pelo espaço e tempo mais próximos do aluno, fundamenta-se na complexidade do conhecimento histórico ou nas necessidades cognitivas dos alunos. Isso remete a metodologias de ensino de História que priorizam a experiência local do estudante.

Os estudos da história local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. Nesse sentido, a proposta para os estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as

semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais, classificando-os como mais “evoluídos” ou “atrasados”. (...) Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais. (PCN, p. 40, 1997).

Para superar esses desafios, como mencionado em outras ocasiões, é essencial promover uma formação continuada que capacite os educadores a adotar novas metodologias e abordagens pedagógicas. Essa formação deve incluir discussões sobre colonialidade, racismo estrutural e a importância de histórias locais e regionais, que são frequentemente ignoradas em currículos convencionais. Além disso, a colaboração com comunidades locais e a inclusão de seus conhecimentos e histórias no processo educativo podem enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos. Este engajamento busca criar um ambiente educacional mais inclusivo, onde a História é apresentada como uma construção social dinâmica e multifacetada.

Segundo Cavalcanti (2018), citando Bittencourt (2009),

(...) a história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer – igualmente por situar os problemas significativos da história do presente. Seguindo sua reflexão, ela destaca, todavia, os cuidados para evitar que a história local não reproduza em escala menor a mesma narrativa de uma história feita pelos “grandes” e “importantes” personagens do poder político e das classes dominantes locais. Nesse sentido, é importante que a história local não se limite a reproduzir, em dimensões micro, o estudo da vida e das atividades de prefeitos e demais autoridades de determinado lugar, por exemplo. Para evitar essas armadilhas, “é preciso identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas...”. (Bittencourt, 2009, *apud* Cavalcanti, 2018, p. 277).

A incorporação da história local nos currículos e pesquisas históricas surge como uma proposta potente para descolonizar narrativas e valorizar protagonismos marginalizados. No entanto, essa abordagem enfrenta desafios estruturais que transcendem a mera falta de recursos ou formação técnica. Os principais obstáculos, conforme analisados criticamente, relacionam-se a visões reducionistas que perpetuam hierarquias epistemológicas coloniais.

A história local é frequentemente enclausurada em definições ambíguas – tratada como “pequena” por sua escala geográfica, ou como “próxima” por suposta familiaridade afetiva. Essa dualidade não apenas limita seu potencial analítico, como também reforça estereótipos que a vinculam a uma suposta simplicidade narrativa. Além disso, a tentativa de enquadrá-la como mero desdobramento da história nacional ou como espelho harmonioso de comunidades ignora conflitos, disputas de poder e influências transnacionais que a

constituem.

Estes desafios exigem, portanto, uma reavaliação crítica dos pressupostos que orientam seu ensino e pesquisa, convocando a uma práxis historiográfica que reconheça o local não como um fragmento isolado, mas como um microcosmo de dinâmicas globais. A história local é frequentemente associada a uma escala geográfica restrita (ruas, bairros, municípios) e é classificada como "pequena" – em contraste com eventos nacionais ou globais –, ou mesmo como "história do entorno", vinculada à proximidade física ou temporal do pesquisador ou professor.

Ensinar História no contexto educacional contemporâneo exige que se transcenda a simples transmissão de informações factuais. É imperativo que o professor desenvolva uma metodologia que atribua sentido e significado ao conhecimento histórico, promovendo um ambiente de aprendizagem que estimule o pensamento crítico e a análise reflexiva. A transmissão passiva de dados históricos, sem contextualização ou problematização, pouco contribui para o desenvolvimento crítico/reflexivo dos alunos; talvez até ocorra efeito contrário, podendo restringir sua capacidade de interpretar e compreender a complexidade da realidade social do seu tempo.

Faz-se essencial que o ensino de História seja orientado por práticas pedagógicas que incentivem o aluno a questionar, analisar e conectar eventos históricos com as dinâmicas sociais contemporâneas, fortalecendo assim, sua habilidade de análise crítica e sua capacidade de atuação consciente na sociedade. Assim como aponta Martins (2019), o sujeito carece de dominar a experiência da vida no tempo de forma reflexiva explicativa. Não lhe basta descrever ou listar experiências e ocorrências. É-lhe preciso entender, articular, explicar, interpretar, projetar. Para tanto, torna-se imperativo pensar, refletir, colocar em perspectiva temporal o vivido, ontem como hoje, assim como projetar o vivido possível (ou esperado, intencionado) amanhã. Tal processo reflexivo não se produz de forma totalmente intuitiva ou espontânea. No mundo contemporâneo todo sujeito está mergulhado em cultura, cuja historicidade é determinada e determinante.

Diante desse desafio e considerando o contexto histórico que esse trabalho aporta, o estudo da história antiga apresenta notas significativas, tanto para os educadores quanto para os alunos, devido à dificuldade de transmitir e conectar eventos históricos que estão temporalmente distantes do presente em meio às aulas de história. O uso exclusivo do livro didático como, praticamente, *mono-ferramenta-didática-pedagógica* pode não ser suficiente para superar essas barreiras cognitivas. Portanto, consideramos imperativa a necessidade de explorar metodologias de ensino alternativas que aproximem os alunos desses eventos

históricos, fazendo-os refletir, a partir de sua própria realidade, sobre os conteúdos apresentados no Volume I da coleção de livros didáticos de História utilizados na escola, promovendo uma conexão mais crítica e engajada com o conteúdo.

A integração da História e os usos do passado são percursos de ensino que se prestam a esse desafio metodológico, pois permitem, acreditamos, que os alunos estabeleçam nexos simbólicos mais significativos com o conteúdo, facilitando uma compreensão mais situada e contextualizada dos acontecimentos históricos da Antiguidade. Assim, ao incorporar essas estratégias inovadoras e interdisciplinares ao ensino da história antiga ocidental, é possível ampliar o engajamento dos alunos não unicamente pelo prisma eurocêntrico, mas, abrangendo-se para realidades mais próximas e tangíveis, com o objetivo de promover um aprendizado mais significativo.

### **3.2 Diálogos Temporais: a recepção da Antiguidade e os usos do passado na construção de uma História integrada**

A utilização deste formulário para um trabalho de pesquisa sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de História se justifica pela necessidade de compreender a realidade atual dos alunos em relação ao acesso e à interação com ferramentas digitais. Em um contexto educacional cada vez mais permeado pela tecnologia, é fundamental que os educadores tenham uma visão clara de como os alunos utilizam esses recursos e quais são suas percepções sobre o aprendizado mediado por dispositivos digitais.

O formulário permite coletar dados quantitativos e qualitativos que podem revelar padrões de uso, preferências e desafios enfrentados pelos estudantes. Isso não apenas informa os professores sobre as práticas atuais, mas também fornece insights valiosos para a adaptação de metodologias de ensino que estejam alinhadas com as expectativas e necessidades dos alunos. Ao identificar quais plataformas e conteúdos são mais utilizados, assim como as dificuldades enfrentadas, a pesquisa pode fundamentar a implementação de estratégias pedagógicas mais eficazes e engajadoras.

Além disso, ao incluir questões sobre a percepção dos alunos em relação ao impacto das tecnologias no aprendizado, o formulário promove uma reflexão crítica sobre a integração de recursos digitais na sala de aula. Essa análise é essencial para que as instituições de ensino possam desenvolver um currículo que não apenas utilize a tecnologia, mas que também a

incorpore de maneira significativa, potencializando o aprendizado e preparando os alunos para os desafios do mundo contemporâneo. Portanto, o uso deste formulário é uma ferramenta estratégica para promover uma educação mais relevante e conectada com a realidade dos estudantes.

O estudo da História e seu ensino têm passado por transformações significativas ao longo das últimas décadas. O passado, enquanto objeto de investigação histórica, não é mais visto como um conjunto estático de eventos a serem simplesmente narrados ou memorizados. Em vez disso, os usos do passado têm se tornado cada vez mais dinâmicos, refletindo as mudanças nas abordagens teóricas e metodológicas da disciplina. Esta seção busca explorar e ampliar a discussão em torno de como esses usos se modificaram substancialmente em diferentes sentidos e direções. Dentro disso, faz-se necessário conhecermos

procurando estabelecer relação de significado entre o conteúdo trazido pelo volume I da coleção do livro didático, "*Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*", editora Moderna, 1º Ano do ensino médio- já descrito no decorrer deste texto, utilizado na escola e a representação, importância e significados que os alunos da escola possuem dos rios que o cerca nos arredores da Escola Terezinha. A utilização deste formulário para um trabalho de pesquisa sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de História se justifica pela necessidade de compreender a realidade atual dos alunos em relação ao acesso e à interação com ferramentas digitais. Em um contexto educacional cada vez mais permeado pela tecnologia, é fundamental que os educadores tenham uma visão clara de como os alunos utilizam esses recursos e quais são suas percepções sobre o aprendizado mediado por dispositivos digitais.

O formulário permite coletar dados quantitativos e qualitativos que podem revelar padrões de uso, preferências e desafios enfrentados pelos estudantes. Isso não apenas informa os professores sobre as práticas atuais, mas também fornece insights valiosos para a adaptação de metodologias de ensino que estejam alinhadas com as expectativas e necessidades dos alunos. Ao identificar quais plataformas e conteúdos são mais utilizados, assim como as dificuldades enfrentadas, a pesquisa pode fundamentar a implementação de estratégias pedagógicas mais eficazes e engajadoras.

Além disso, ao incluir questões sobre a percepção dos alunos em relação ao impacto das tecnologias no aprendizado, o formulário promove uma reflexão crítica sobre a integração de recursos digitais na sala de aula. Essa análise é essencial para que as instituições de ensino possam desenvolver um currículo que não apenas utilize a tecnologia, mas que também a incorpore de maneira significativa, potencializando o aprendizado e preparando os alunos para os desafios do mundo contemporâneo. Portanto, o uso deste formulário é uma ferramenta estratégica para promover uma educação mais relevante e conectada com a realidade dos estudantes.

Segundo Silva (2020), a Antiguidade Clássica pode ser reutilizada em contextos posteriores através de dois conceitos principais: “a recepção” e “os usos do passado”. A recepção enfoca a transmissão dos elementos do passado para o presente; enquanto os usos do passado tratam de como diferentes épocas utilizam esse legado para atender a seus próprios interesses e circunstâncias. (Silva, *et al.*, 2020).

Ampliando os conceitos, temos que:

Recepção chama a atenção para a transmissão de algo dos produtores para os receptores, em uma metáfora da teoria da comunicação: recepção do som, de imagem, de informações. Há, pois, uma ênfase na emissão, e isso explica toda a atenção com a recuperação ou reconstrução dos textos e monumentos originais. (...) Recepção aponta para a verificação da distância entre a gênese e a recriação posterior (...). (Silva, 2020, p. 44).

Ao passo que, os usos do passado é

(...) como uma forma de recepção entre outras possíveis, na qual a mobilização/reutilização do passado assume um caráter pragmático e instrumental, (...). Aponta para os usos do passado em caráter científico-acadêmico, existencial, moral, ideológico e político pedagógico como um processo sempre mediado pela cultura. Nesse domínio, o foco reside no significado do uso do passado, naquilo que lhe é acrescido ou suprimido objetivando conferir sentido a uma finalidade (identitária, nacional, de classe, racial, de gênero etc.) no presente, (...). Com esse fim, os usos do passado atuam para criação e consumo de uma narrativa que, produzida no presente, não deixa de estabelecer expectativas para o futuro. (Silva, 2020, p. 45).

Os conceitos acima dispostos foram desenvolvidos para oferecer subsídios fundamentais à nossa abordagem metodológica geral, a fim de serem incorporados gradualmente em direção a questões mais específicas desta dissertação. Partindo dessas

premissas, analisamos um conhecido verso presente nos livros de História que, frequentemente, passa despercebido, mas que nos abre diversas possibilidades de pensar o tempo presente e o passado em um movimento contínuo que não se interrompe. Vamos a ele: "*A Grécia conquistada conquistou a seu feroz conquistador e introduziu as artes no agreste Lácio*".<sup>3</sup> (Silva, *et al.*, 2020, p. 44).

Esta afirmação possui relevância, pois expressa um processo histórico relevante no intercâmbio cultural entre duas importantes civilizações que quase se fundem do ponto de vista cultural: Grécia e Roma. Ironicamente, ela é atribuída a um poeta romano, Horácio. E ilustra a capacidade da cultura grega, tida como vencida e conquistada militarmente, de influenciar profundamente a civilização romana. Logo, Roma, a senhora conquistadora, que fez parte do mundo ocidental se curvar diante do seu vasto império, e que não conhecia fronteiras.

A Grécia, mesmo que subjugada, transmitiu sua rica herança exercendo uma presença na cultura dos romanos, vindo a se perpetuar historicamente no colo das muitas sociedades que, nos séculos posteriores, tiveram contato, em outros contextos de ocupação e conquistas, com a cultura europeia, que sob Naus e Caravelas, chegava aos trópicos. Nos referimos à travessia do Atlântico, promovida pelas monarquias absolutistas europeias, durante os séculos XV e XVI, tendo a América como ponto de chegada.

Esta política de colonização, aos poucos, seria mantida por um longo processo de assimilação e sincretismo cultural. Mostra-nos com não são estáticos, ao contrário, dinâmicos, moldando-se mutuamente através de interações complexas. Citado em discussões sobre como o passado é ressignificado em diferentes contextos históricos. Apesar de parecer, não pode ser resumida a uma metáfora poética, mas uma deixa para entender dinâmicas de poder e cultura que transcendem épocas. (Silva, 2020).

Uma forma de abordar esse processo dinâmico de proximidades e assimilações é através da história integrada, onde se busca transcender as limitações das fragmentações temporais e espaciais, promovendo uma conexão entre narrativas globais e locais. Este enfoque é particularmente necessário quando se analisa a relação entre história antiga e a história local. Ao examinar essas interações, torna-se evidente como o passado é reinterpretado, desempenhando um papel crucial na construção de identidades culturais e na justificativa de ações contemporâneas. Tal abordagem permite uma compreensão mais inclusiva dos processos históricos, evidenciando as interdependências e influências mútuas entre diferentes contextos históricos e geográficos. Assim, a história integrada não apenas enriquece a análise histórica, mas também oferece uma perspectiva mais ampla para entender

os desafios e dinâmicas do mundo atual.

Com intuito de ampliar um pouco mais esses instrumentos de análises sobre fatos, trazemos Caimi (2009), segundo ela, há três principais tendências curriculares no ensino de história: a história convencional (seriada, focada em fatos políticos e cronologia); a integrada (que relaciona contextos globais e locais numa abordagem cronológica); e a temática (organizada por eixos temáticos, promovendo conexões entre passado e presente).

A historiografia de tendência marxista tem influenciado os estudos históricos no Brasil desde a década de 1930. Com o avanço da industrialização e urbanização a partir dos anos 1950, segundo a autora supra, surgiram demandas por um ensino mais qualificado, acessível às camadas médias e populares. Após o período da ditadura militar, nos anos finais da década de 1970, as discussões curriculares começaram a incorporar a visão marxista na história escolar. Essa abordagem prioriza explicações econômicas sobre políticas, focando na evolução dos modos de produção como motor da trajetória histórica humana. (Caimi, 2009).

A história integrada é uma expressão curricular dessa tendência, que busca conectar acontecimentos históricos de diferentes sociedades em um mesmo período cronológico, evidenciando suas respostas às demandas de seu tempo e as transformações realizadas. Este tipo de fundamentação busca unir diferentes saberes e metodologias para oferecer uma compreensão mais ampla e menos fragmentada dos fenômenos históricos. (Caimi, 2009).

A História Integrada, considerando nosso entendimento, emerge como uma resposta à fragmentação que muitas vezes ocorre nas abordagens tradicionais do ensino de História. Ao invés de tratar os acontecimentos históricos de maneira isolada, essa abordagem se preocupa em entender como diferentes disciplinas – como ciências sociais, geografia e ecologia – podem se inter-relacionar para formar uma visão global dos processos históricos.

Essa abordagem desafia as fragmentações temporais e espaciais ao conectar narrativas globais e locais, evidenciando como o passado é reinterpretado para construir identidades e justificar ações no presente. Sua perspectiva destaca a reutilização do passado como uma estratégia cultural contínua, onde diferentes sociedades reinterpretam eventos antigos para legitimar poder, criar mitos fundadores ou enfrentar crises políticas.

O "tempo histórico não linear" questiona hierarquias temporais e valoriza a coexistência de múltiplos passados em narrativas locais. A integração entre história antiga e local não é apenas um exercício acadêmico, mas uma ferramenta poderosa para descolonizar narrativas ao questionar visões eurocêntricas, ampliar diálogos conectando realidades aparentemente distantes e fortalecer identidades ao mostrar que o passado é um recurso dinâmico. De acordo com Cavalcanti (2018),

(...) Os usos do passado, apropriados no presente pela História e seu ensino, têm se modificado substancialmente em diferentes sentidos e direções. Diferentes estratégias de pesquisa e ensino têm mobilizado distintos vestígios das experiências temporais como metodologias de estudo e/ou objeto de trabalho. (...) (Cavalcanti, 2018, p.273).

O conceito de história local emerge de uma construção teórica que a define, sobretudo, por sua relação dialética com os chamados "grandes acontecimentos" históricos. Nessa linha, ela se consolida como uma "história de escala reduzida" – não pela relevância de seus temas, ressalte-se, mas pela delimitação espacial de seus fenômenos. O adjetivo "pequena", neste contexto, não minimiza seu valor analítico; refere-se, antes, a um enfoque metodológico que prioriza a investigação de processos cujos desdobramentos estão circunscritos a territórios específicos. Trata-se, portanto, de uma abordagem que captura dinâmicas sociais, culturais e políticas articuladas a partir de limites geográficos e comunitários, sem pretender abarcar narrativas de alcance nacional ou global. (Cavalcanti, 2018).

Dentro desta concepção, a história local desempenha um papel crucial no contexto educacional, e para as buscas desta dissertação, pretendemos possibilitar uma compreensão mais factível do ambiente imediato do aluno, onde o conhecimento adquirido em sala não represente apenas um distante passado, ileso frente às questões do presente. Este enfoque permite que os estudantes identifiquem a presença contínua do passado nos diversos espaços de convivência, como a escola, o lar, a comunidade, o ambiente de trabalho e os locais de lazer. Tal abordagem não apenas enriquece o entendimento histórico, mas também oferece um horizonte crítico sobre os problemas contemporâneos, situando-os dentro de um contexto histórico mais amplo. Ao integrar a história local no currículo, podemos fomentar uma conexão mais significativa entre os alunos da Escola Terezinha e a sua realidade, promovendo uma análise crítica dos eventos passados e presentes que moldam suas vidas cotidianas.

Todavia,

Para que a história local não reproduza em escala menor a mesma narrativa de uma história feita pelos “grandes” e “importantes” personagens do poder político e das classes dominantes locais. Nesse sentido, é importante que a história local não se limite a reproduzir, em dimensões micro, o estudo da vida e das atividades de prefeitos e demais autoridades de determinado lugar, por exemplo. (*Idem*, p. 277).

Além disso, o desenvolvimento das tecnologias digitais tem proporcionado novas formas de prover e interpretar fontes históricas. Arquivos digitalizados, bancos de dados online e recursos multimídia têm expandido as possibilidades de pesquisa e ensino, permitindo um engajamento mais interativo e acessível com o passado.

No contexto educacional, essas transformações têm implicado em uma reavaliação dos métodos pedagógicos. O ensino da história está cada vez mais voltado para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, incentivando-os a questionar fontes, identificar vieses e compreender a complexidade das relações históricas. Essa abordagem não apenas enriquece a compreensão do passado, mas também prepara os estudantes para serem cidadãos informados e críticos.

Os usos do passado na História e seu ensino estão longe de serem fixos; eles são moldados pelas mudanças sociais, tecnológicas e teóricas que afetam nossa percepção do tempo e da memória. Ao reconhecer e adaptar-se a essas transformações, historiadores e educadores podem enriquecer o entendimento histórico e promover um ensino mais relevante e envolvente. O desafio continua a ser encontrar um equilíbrio entre a preservação das tradições históricas e a inovação necessária para atender às demandas de um mundo em constante mudança.

### **3.3 Para além do Eurocentrismo: inserção da História local amazônica no ensino como ferramenta de construção identitária**

Em nossa terceira seção, de caráter conclusivo, desenvolvemos uma abordagem pedagógica inovadora para o ensino de História, articulando sociedades hidráulicas antigas, como o Egito do rio Nilo, com a realidade local de comunidades ribeirinhas amazônicas às margens do rio Maratauíra, em Abaetetuba (PA). A pesquisa busca superar a rigidez de currículos eurocêntricos e cronológicos, utilizando recursos visuais de Inteligência Artificial (IA) para criar pontes entre conteúdos históricos tradicionais e as vivências cotidianas dos alunos. Ao flexibilizar temporalidades e incorporar narrativas locais, o projeto visa transformar a História em um instrumento de reflexão crítica sobre identidade cultural, preservação ambiental e consciência cidadã, promovendo diálogos entre o passado global e o presente amazônico.

O ensino de História, a partir das aulas expositivas de sala de aula, deve ser utilizado como uma poderosa ferramenta científica para a formação da identidade, exercício de consciência crítica e reflexiva dos alunos. Acreditamos que isso pode ser ainda mais quantificado, caso pudéssemos inserir as experiências e os olhares locais a este ambiente de ensino.

A fim de executarmos essa prática dentro do nosso fazer docente, como objetivo geral desta pesquisa, devemos, antes, percorrer um caminho metodológico, apresentando as

sociedades hidráulicas antigas do Egito vinculados à realidade local, materializada através de recursos visuais disponíveis na IA. Como suplemento necessário para esta análise, devemos flexibilizar temporalidades, historicizando vivências e contextos sociais dos cotidianos dos alunos desta turma.

De modo a efetuarmos essa ponte entre o conteúdo didático e as experiências locais ou, dito de outra forma: partindo dos contextos históricos escritos e trazidos nos livros de história, associá-los com aqueles compartilhados e construídos dia a dia nos extramuros da escola, que tem o rio Maratauíra como “quintal”.

O estudo teve início com aulas expositivas dialógicas sobre o papel central do rio Nilo na sociedade egípcia antiga, abordando sua influência na organização socioeconômica e cultural. Paralelamente, foi estabelecida uma comparação com o rio Maratauíra, destacando a relação simbiótica entre as comunidades ribeirinhas e os espaços fluviais – já que essas populações percebem o rio como elemento vital de sua existência, assim como os estudantes do bairro São João, que se deslocam cotidianamente entre as águas e a escola.

Nossa perspectiva e análise projeta-se, de forma ampla, ao município de Abaetetuba, rumo à urgência de políticas de preservação dos recursos hídricos em regiões como a Amazônia, onde os rios e os igarapés são pilares da subsistência local e da identidade cultural. No entanto, considerando o efeito mais imediato e palpável deste projeto, busca-se orientar os alunos da Escola Terezinha de Jesus Ferreira Lima envolvidos na pesquisa, para que possam dilatar esse debate no interior da sua comunidade e em outras frentes sociais e, de pronto, promova reflexões à cerca da sua consciência histórica como cidadãos diretamente envolvido em meio a esse necessário debate.

Como abordagem didática-metodológica, traremos um layout expositivo que ambientize uma proximidade de significados dos egípcios, com foco em sua dependência e relação simbiótica com o rio Nilo, conforme estudado em sala, e o olhar dos alunos que constroem espaços de memória entre as redes de experiências hidráulicas à margem do Maratauíra. Destas possíveis similitudes, orientamos os alunos a construírem imagens partindo das suas compreensões, com auxílio digital de criação de imagens de IA.

Para tal propósito, faz-se necessário, como acima aduzimos, propor interpelações de temporalidades que nos permita partir da cronologia temporal do livro didático, para o tempo dos estudantes-ribeirinhos, calcado sob as águas do imponente e amazônida Maratauíra. Isso nos permitirá compreender de forma mais complexa e crítica o tempo como aporte e objeto de estudo. Pois, compreende-se que ele não se trata de uma entidade universal ou neutra, mas, também, uma construção social e cultural que varia conforme os contextos históricos e as

ólicas de diferentes grupos sociais.

Entendemos que, ao transcender a linearidade cronológica tradicional, amplia-se o conceito de temporalidades históricas, possibilitando analisar como as sociedades constroem significados diferenciados para o passado, o presente e o futuro, considerando aspectos como memória coletiva; narrativas históricas e ritmos específicos de cada cultura. Essa abordagem visa enriquecer o ensino de História, ao promover reflexões mais íntimas e locais, conectadas aos meios digitais de ensino e pesquisa, sobre a relação entre tempo, sociedade e cultura, incentivando os estudantes a questionarem e a interpretarem criticamente as representações temporais que moldam nossa compreensão do mundo. (Scaldferrri, 2008).

Desta maneira, versamos por transcorrer um caminho pedagógico, utilizada durante as aulas de História, para mostrar a importância dos recursos hídricos em diferentes espaços e tempos: as águas do rio Nilo, para os egípcios antigos; e a do rio Maratauíra, para as inúmeras ilhas que o circundam, através das ferramentas digitais dispostas. Paralelamente, propomos a criação de recursos didáticos específicos que permitam aos alunos estabelecer conexões significativas entre sociedades historicamente distantes, focalizando especialmente suas relações com os recursos hídricos e como estas se manifestam em diferentes contextos temporais e culturais.

No entanto, antes de detalhar nossa proposta de intervenção, apresentaremos o principal recurso didático utilizado na Escola Terezinha de Jesus Ferreira Lima: a coleção didática de História que empregamos em nossas aulas. Inicialmente, apresentamos algumas considerações preliminares, porém igualmente relevantes, sobre o ensino da Antiguidade. O estudo da Antiguidade é fundamental para compreendermos a formação da identidade nacional brasileira enquanto integrantes do Ocidente, já que as identidades são elaboradas coletivamente. Dessa forma, nos identificamos como ocidentais, e a influência da Antiguidade se manifesta em diferentes dimensões do nosso dia a dia. Apesar dessas constantes presenças, a nível de currículo escolar, o conteúdo de história antiga “recebe” os alunos, quando ingressam ao ensino fundamental no 6º ano, depois somem. O reencontro só será, caso progridam, no 1º ano do Ensino Médio. Durante todos esses anos, esse longínquo passado, e as questões que versam sobre os conceitos de antiguidade estão completamente ausentes da formação do educando. Como afirma Leite (2017),

Depois do 6º ano, não há qualquer menção à Antiguidade nos 7º, 8º e 9º anos, desaparecendo completamente durante o Ensino Médio, que prioriza o ensino da História do Brasil e da sua relação com o continente americano a partir da época moderna até os dias de hoje. Com relação ao Ensino Médio, a segunda proposta é muito semelhante a primeira, e que deve ser adotada com a implementação da

Reforma do Ensino Médio. Com esta disposição dos conteúdos, durante toda a Educação Básica, o aluno terá contato com a história dos povos da Antiguidade na faixa etária média entre 10 e 12 anos, momento em que ainda está em formação seu raciocínio histórico. Ele, assim, terá dificuldades de perceber as complexidades de cada um dos povos antigos, podendo formar vários preconceitos, como vem acontecendo no ensino da Antiguidade na Educação Básica atualmente. (Leite, 2017, p. 23).

Na abordagem da História Antiga nos livros didáticos – particularmente a forma como sua narrativa é estruturada enquanto produtora de sentido –, é fundamental reconhecer que ela se insere em um conceito de contexto histórico que funciona como memória social seletiva. Esse processo foi intencionalmente articulado pelas elites brasileiras a partir do século XIX, visando forjar uma identidade nacional unificada por meio da valorização de referenciais clássicos e da assimilação de modelos civilizatórios europeus, como pilares simbólicos da brasilidade. (Barnabé, 2014).

Os livros didáticos ainda possuem problemas no tratamento da antiguidade, podendo contribuir para a construção de preconceitos, já que continuam adotando uma visão da Antiguidade eurocêntrica, com simplificações, generalizações, erros graves, anacronismos, juízo de valores e, normalmente, estão desatualizados, utilizando uma linha de raciocínio da primeira metade do século passado. (Leite, 2017, p. 17).

A Antiguidade, mesmo quando trazida por livros didáticos, foi historicamente apropriada por elites, sendo utilizada como símbolo de distinção social e capital cultural, e não como ferramenta para o aprofundamento do conhecimento. Essa percepção ainda persiste, reforçando a ideia de que o estudo da Antiguidade é algo elitista e distante, pouco acessível ao público geral.

Uma formação plural deve envolver elementos mais heterogêneos, que superem os limites das identidades nacionais e envolvam diversas questões sensíveis aos estudantes. Se, por princípio, as identidades são relacionais, a ausência de variáveis que permitam o contato com as alteridades empobrece de modo significativo a formação humanista dos estudantes. (Carta de repúdio à BNCC produzida pelo Fórum dos profissionais de História Antiga e Medieval, 2015 *apud* Leite, 2017, p. 16-17).

Para enfrentar esses desafios metodológicos, que diminuem o interesse dos alunos pela disciplina, torna-se relevante adotar metodologias alternativas em sala de aula, que ajudem a tornar os recursos didáticos visuais mais alinhados ao conteúdo abordado, aproximando-se dos interesses dos alunos em relação à aprendizagem – ainda que considerando as limitações estruturais da Escola Terezinha, discutidas no capítulo 2.

Para que consigamos esse fulcro, é necessário utilizar os próprios temas abordados no

Livro I da coleção de História adotada no Ensino Médio da instituição – em particular, o estudo das sociedades hidráulicas antigas. A partir deles, propõe-se discutir questões mais próximas da realidade discente, sobretudo aquelas ligadas à sua vivência ribeirinha, que evidenciam sua relação dinâmica com o rio que os circunda. Estabelecer-se-á uma comparação entre dois contextos distintos nos quais a água sustenta, identifica e condiciona modos de vida específicos. Inicia-se, assim, essa análise.

A referida análise inicia-se pelo ambiente embrionário desse processo: a coleção de livros didáticos utilizados na Escola Terezinha. Embora tenham sido consideradas, por meio de formulários com perguntas prévias, as opiniões dos professores que utilizam essa coleção como recurso cotidiano em suas aulas, contudo, trata-se de uma avaliação alinhada aos objetivos específicos desta dissertação. As múltiplas análises necessárias para avaliar um recurso didático de extrema relevância para o trabalho educacional exigem critérios mais rigorosos, análises aprofundadas e parâmetros mais complexos. Portanto, a análise subsequente limita-se aos aspectos considerados pertinentes aos objetivos desta pesquisa.

A coleção de livros didáticos utilizado nas turmas do ensino médio integral da Escola Terezinha de Jesus foi publicada por uma das principais editoras educacionais do Brasil, Moderna Plus – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em 2020, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, além de uma equipe de colaboradores multidisciplinar. Além da disciplina História, sua área de conhecimento é integrada pela Geografia, Sociologia e Filosofia. Suas informações preliminares garantem que, pedagogicamente, alinha-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abordando competências como análise crítica de processos históricos e socioambientais.

A coleção é composta por seis volumes e estrutura-se para atender às diretrizes da BNCC no Ensino Médio, particularmente na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os volumes organizam-se em eixos temáticos alinhados às categorias da BNCC – tempo, espaço, trabalho, poder e desigualdades –, possibilitando abordagens interdisciplinares entre História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Cada volume mantém autonomia, oferecendo flexibilidade para o planejamento docente conforme as realidades locais, conforme os autores. A coleção privilegia atividades investigativas, analíticas e de produção, integrando todas as competências gerais e específicas da BNCC, além de incluir orientações claras quanto aos objetivos de aprendizagem e sua articulação com outras áreas do conhecimento. (Braick e Mota, 2020).

Os volumes organizam-se em eixos temáticos, como Formação da natureza pelo ser

humano; Globalização; Emancipação e cidadania, Trabalho, ciência e tecnologia; Poder e política; Sociedade, cultura e conflitos. As metodologias ativas constituem ferramentas didáticas que priorizam atividades de pesquisa, análise crítica e produção, visando à aprendizagem significativa. O material pedagógico focaliza a autonomia escolar, disponibilizando instrumentos para que os docentes e as instituições de ensino adaptem os conteúdos conforme as necessidades locais, resguardando o rigor curricular. (*Idem*).

Considerando sua estrutura e complexidade, a obra organiza-se em torno de um texto narrativo central que dispõe os conteúdos de forma cronológica ou temática, acompanhado de atividades pedagógicas para consolidação e aplicação dos conhecimentos. Diante das exigências educacionais contemporâneas e da necessidade de atender a parâmetros avaliativos mais exigentes, esse material incorporou camadas de complexidade por meio de recursos complementares. Estes incluem textos com aprofundamento conceitual, curiosidades ou debates historiográficos, além de elementos visuais como infográficos, mapas históricos e iconografias – particularmente úteis para atividades em sala de aula. A obra ainda apresenta documentos diversificados, como excertos de leis, discursos, obras literárias e depoimentos, que ampliam o conhecimento sobre os temas abordados.

Considerando suas questões historiográficas, molda-se pelo olhar da civilização francesa, considerada um modelo-padrão predominante nos currículos escolares de História desde o ensino fundamental até o médio. Esse modelo, como sabemos, prioriza eventos e figuras históricas europeias, apresentando-os como universais e centrais para a compreensão da história mundial. Sobre a questão, a consequência imediata, está na ignorância e marginalização das contribuições de outras culturas e civilizações, perpetuando uma visão eurocêntrica da história. Assim como colaboram Rocha e Caimi (2014),

(...) quanto à organização curricular, os conteúdos sofreram significativa influência francesa, especialmente pela obra *Histoire de la Civilization*, de Charles Seignobos, com perspectiva marcadamente ocidental. Essa influência foi relativizada, porém, tanto pela introdução de lições que tratam da Antiguidade Oriental, quanto pela abordagem da história do Brasil, entremeada à marcha da civilização ocidental. (Rocha e Caimi, 2014, p. 128).

No contexto da educação pública, especialmente no currículo estabelecido pelas secretarias de educação, essa influência eurocêntrica apresenta-se particularmente desafiadora. Ao considerar cidades como Abaetetuba, que possui uma diversidade cultural e histórica que poderia ser melhor abordada em ambiente escolar, essa riqueza acaba sendo relegada a segundo plano ante o currículo predeterminado. A ênfase em histórias europeias nas aulas limita o entendimento dos alunos sobre sua própria história e identidade cultural, o

que compromete a formação de uma consciência histórica mais abrangente.

A produção do conhecimento histórico frequentemente reflete narrativas hegemônicas que marginalizam vozes e posicionamentos diversos, principalmente de populações minoritárias, tais como indígenas, ribeirinhas, afro-brasileiras e estudantes de bairros desassistidos. Dentre os principais desafios, destaca-se a resistência de educadores e instituições à mudança de abordagem. Os docentes encontram-se habituados aos paradigmas tradicionais de ensino. Tais rotinas pedagógicas tendem a gerar insegurança ou despreparo para adotar práticas que incorporem outras bases experienciais, bem como a diversidade cultural e histórica. Além disso, a falta de formação específica para a educação inclusiva e multicultural agrava esta situação. Outro desafio significativo que se pauta é a estrutura curricular formal, que, muitas vezes, não contempla uma pluralidade de vozes e experiências. Essa limitação pode ser uma barreira à promoção de uma história crítica e participativa, onde alunos, em situações à parte da história, utilizando, obrigatoriamente, livros a sua formação, mas em aulas que não lhes representa ou mostram questões mais práticas à sua realidade, tão pouco. A necessidade de um currículo que reflita as realidades diversas da sociedade é um aspecto crucial para efetivar a descolonização do ensino de História. (Silva e Oliveira, 2022).

Segundo Villalta (2001), os livros didáticos de história são ferramentas que ajudam a moldar a percepção que crianças e adolescentes têm de si mesmos e de outros povos, pois podem influenciar significativamente o processo de aprendizado e a construção da visão de mundo dos estudantes. De acordo com ele, as ideias e os valores propagados, através dos conteúdos apresentados são muitas vezes alinhados com os valores e objetivos educativos de uma sociedade em um determinado momento. Isso pode reforçar concepções, mitos fundadores, ideologias políticas e sociais, tendentes a omitir ou minimizar as contribuições de grupos historicamente marginalizados, como povos indígenas, africanos e mulheres, perpetuando desigualdades e visões distorcidas ou monofocal da história.

Como aborda o ocidente e oriente antigo, introduzindo ao aluno o alvorecer da dita história geral, é absolutamente compreensível que o volume I da coleção de livros que usamos na escola, não traga qualquer tema sobre, ao menos, a região Amazônica. Privilegia eventos e figuras históricas de maior notoriedade nacional, negligenciando eventos mais próximos às problemáticas da comunidade local, à periferia das narrativas históricas, bairro São João, sede da Escola Terezinha. Como afirma Barros (2013),

O sujeito histórico que se configura na interrelação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e os pessoais, é o verdadeiro construtor da História. Assim, é necessário acentuar que a trama da História não é o resultado

apenas da ação de figuras de destaque consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas sim a construção consciente e/ou inconsciente, paulatina e imperceptível de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos. A História, se concebida como processo, busca aprimorar o exercício da problematização da vida social como ponto de partida para a investigação produtiva e criativa, buscando identificar as relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos; perceber as diferenças e semelhanças, os conflitos, as contradições e as solidariedades, igualdades e desigualdades existentes nas sociedades; comparar problemáticas atuais e de outros momentos; posicionar-se de forma crítica no seu presente e buscar as relações possíveis com o passado. (Barros, 2013, p. 8).

Uma das razões para essas questões reside no modelo clássico já consolidado do material utilizado, guiado por uma abordagem temporal cronológica e hierárquica dos fatos históricos. A abordagem temática da história, que apresenta conteúdos formativos distantes temporalmente, mas com narrativas semelhantes, oferece maior flexibilidade metodológica.

Dentre os volumes analisados da coleção didática da Editora Moderna, destaca-se o Capítulo I, selecionado por abordar os temas pertinentes ao 1º ano do Ensino Médio – série-alvo desta pesquisa. Esse volume discute as chamadas "civilizações fluviais", enfatizando a importância dos rios para sociedades antigas, com foco no Egito, na Mesopotâmia e em Roma. A análise destaca a dependência dessas civilizações em relação aos recursos hídricos para agricultura, transporte e desenvolvimento socioeconômico.

Para a Mesopotâmia, segundo o Volume I da coleção, os rios Tigre e Eufrates foram cruciais para a existências dos diversos povos que ocuparam, ao longo dos anos, o território enterrrios. O texto menciona suas cheias anuais, que depositavam lodo fértil, possibilitando a agricultura. No entanto, elas eram imprevisíveis, levando ao desenvolvimento de sistemas de irrigação como canais e diques. Os rios também facilitavam o comércio e o intercâmbio cultural. Mas depender desses rios tinha desvantagens, como a necessidade de manutenção constante da infraestrutura de irrigação e a vulnerabilidade a invasões devido à geografia aberta. (Braick e Mota, 2020).

Já para o Egito, o Nilo era previsível com suas cheias anuais, o que tornava a agricultura mais estável. O sucinto texto descreve como os egípcios construíram sistemas de irrigação e usaram o Nilo para transporte, o que ajudou a unificar o estado. O papel do rio em sua religião e cultura também é mencionado. No entanto, a dependência do Nilo significava que qualquer interrupção em seu fluxo poderia levar à fome, e os desertos circundantes limitavam a expansão, possivelmente contribuindo para uma autoridade mais centralizada. (*Idem*).

Para Roma, o foco muda dos rios para o Mar Mediterrâneo ("mare nostrum"), do oriente desértico para a Europa ocidental e fluvial. Embora o Rio Tibre tenha sido importante

para o desenvolvimento inicial de Roma, o texto destaca o controle de Roma sobre o Mediterrâneo para o comércio e o domínio militar. Os aquedutos são mencionados como feitos de engenharia para o abastecimento de água, demonstrando uma adaptação além dos rios naturais. No entanto, a dependência excessiva de territórios conquistados para obter recursos via mediterrâneo pode ter contribuído para a expansão imperial e eventuais vulnerabilidades. (*Idem*).

Segundo Barbabé (2014, p.118),

o passado não está ausente das sociedades do presente e não é monopólio dos historiadores. (...) existem três representações do passado, ou níveis de estruturação de discursos acerca do passado, que não são excludentes, mas interrelacionados, e que moldam diferentes domínios da subjetividade e os envolvem de modo progressivo: a História Acadêmica, a História Escolar e a História Cotidiana. Em alguns casos, estas podem apresentar versões diferenciadas e até contraditórias, mas é impossível renunciar a qualquer delas para caracterizar a outra. As diferenças aparecem com mais evidência quando incorporamos à análise a dimensão social na qual cada um deles se realiza.

Embora essas três dimensões trazidas pelo trecho – a História Acadêmica, a História Escolar e a História Cotidiana – possam apresentar interpretações divergentes ou até contraditórias, nenhuma delas pode ser compreendida isoladamente. Suas diferenças tornam-se mais evidentes quando examinamos o contexto social em que cada uma se desenvolve. De acordo com o nosso entendimento: a História Acadêmica, absolutamente distante do nosso itinerário formativo e de trabalho, opera em universidades e campi universitários, além de centros de pesquisa, prioriza um certo rigor metodológico específico; a história escolar, a qual estamos inseridos e que nos serve de laboratório, atua em salas de aula, simplificando e acomodando narrativas para fins educativos; a história cotidiana, por seu turno, manifesta-se em memórias familiares, tradições locais e práticas culturais. Destas, a história escolar, naturalmente, considerando esse empreendimento de pesquisa, possui maior relevo, por apreender nosso ambiente dissertativo. Esta, à sua maneira, transmite conhecimentos de maneira estruturada e acessível, visando à formação crítica dos estudantes e ao desenvolvimento de suas capacidades analíticas, utilizando, entre outros, o livro didático como uma de suas fundamentais ferramentas metodológicas.

Paralelamente a essas diretrizes, a historicização das experiências locais é um processo que julgamos fundamental para a compreensão das dinâmicas socioculturais e econômicas que caracterizam certas comunidades como a do bairro São João. Pois, através desse olhar, torna-se possível analisar as interações entre fatores históricos, geográficos e sociais que influenciam o desenvolvimento de uma dada localidade. Permitindo identificar padrões

recorrentes e singularidades que a caracterizam, contribuindo para a construção de um conhecimento mais ambientalizado sobre a suas mais “íntimas” realidades. Além disso, pode revelar como eventos passados impactam o presente e potencialmente moldam o futuro, oferecendo insights valiosos para a formulação de análises e discussões mais contemporâneas e instantâneas.

Para alunos imbricados em questões mais presentes e urgentes, ao se deparar em uma aula sobre Grécia Antiga, por exemplo, assunto necessário e fundamental, tendo em vista questões curriculares, vindo circunscrito através de didáticas pré-estabelecidas, sobre um apartado e remoto passado, sem qualquer problematização entre o conteúdo e uma realidade mais próxima, é recebido, possivelmente, como um estranho forasteiro, pairando à deriva em cabeças juvenis conectados a outras realidades. Não que as informações trazidas pelo assunto não possam atrair o entusiasmo, mas a forma como esse é abordado, pelos materiais didáticos dispostos e, em contrapartida, as expertises do professor, pois é aquele que aplica o modismo didático ou se interliga às possibilidades mais interativas que hoje interligam os jovens ao conhecimento. Consideremos, portanto, que há uma nítida desconexão entre os conteúdos clássicos e as urgências sociais e pessoais dos estudantes. De modo que, como dissemos, a rigidez curricular e a metodologia tradicional fazem com que a História seja vista como um inacessível e longínquo "passado morto".

Propomos, visando diminuir esse obtuso hiato, a integração de tecnologias pedagógicas acessíveis para recontextualizar o ensino e a promover uma leitura crítica do passado e do presente. Além disso, defende-se abordagens decoloniais e interdisciplinares, incluindo vozes marginalizadas e conectando a História com outras disciplinas. Apesar de não representar a estratégia desse trabalho, apenas a título de exemplo, poderíamos estudar a Grécia Antiga sob o olhar de grupos marginalizados e relacionando-a com lutas atuais por justiça social, ou articulando a filosofia grega com debates éticos contemporâneos. Propostas de ensino como esse buscam tornar-se o ensino de História mais relevante e dinâmico.

Para tanto, faz-se primordial compreender-se e questionar-se criticamente a própria atuação enquanto educador de História no ensino da disciplina e a abrangência do espaço externo onde a Escola Terezinha se encontra nas suas questões locais. Além disso, devemos estar alinhados ao contexto sociocultural compartilhado pelo nosso corpo docente, interdisciplinando com outras áreas. Aproximando essas diversas nuances e trocas pedagógicas, acredita-se que possamos incentivar os alunos a reconhecerem-se enquanto protagonistas capazes de realizar uma troca mais dialética entre o seu meio social e a sua educação formal. Refletindo, assim, a partir do olhar que o seu lócus lhe permite fazer,

inserindo-o às nossas aulas de história. Pois, de acordo com Rodrigues (2023, p. 31, grifo nosso),

(...) uma história que permita aos discentes reconhecer as diversas experiências históricas das sociedades a partir de situações do seu cotidiano, ajudando assim na construção de uma consciência histórica. É preciso fazer com que o espaço escolar deixe de ser espaço de rotina e repetição, a escola deve ser tratada como espaço de reflexão, de críticas, espaço no qual os alunos se vejam como sujeitos importantes e ativos, cidadãos que podem mudar os rumos da educação (...).

Assim, como o trecho observa, para que possamos contribuir para que a aula de história não seja apenas um momento de repetição ou reprodução dos conteúdos presentes nos livros, trazemos nossa intervenção propositiva, baseada em uma sequência didática de 8 aulas temáticas com foco na importância das águas na formação de identidades culturais. Cada aula aborda um aspecto específico deste tema central:

- **Aula 1: Águas que marcam identidades:** Introdução à importância das águas na formação de identidades culturais.
- **Aula 2: O Nilo Antigo: tecnologia e sociedade.** Explora como o Rio Nilo influenciou as tecnologias e a sociedade do Antigo Egito.
- **Aula 3: Maratauíra e economia ribeirinha.** Analisa a economia local em torno do Rio Maratauíra e suas práticas sustentáveis.
- **Aula 4: Diálogos visuais: Nilo X Maratauíra.** Compara visualmente as regiões do Nilo e do Maratauíra, destacando semelhanças e diferenças.
- **Aula 5: Rios e Desafios ambientais.** Discute os desafios ambientais que afetam ambos os rios e suas comunidades.
- **Aula 6: Construindo Identidades: o hino e outras práticas.** Aborda como práticas culturais, como a música, ajudam a construir identidades ligadas às águas.
- **Aula 7: Projeto Final: pontes entre Nilo e Maratauíra.** Os alunos desenvolvem um projeto que conecta os aprendizados sobre os dois rios.
- **Aula 8: Apresentação e Avaliação reflexiva.** Os alunos apresentam seus projetos e refletem sobre o que aprenderam.

Estas aulas possuem como componentes essenciais as competências da BNCC, objetivos, conteúdos, metodologia, recursos digitais e de IA, atividades de avaliação,

fundamentação pedagógica e instrumentos avaliativos. Essa estrutura, comum a todos os encontros, visa garantir um aprendizado significativo e alinhado aos objetivos desta pesquisa e às bases pedagógicas que compõe o currículo. Além disso, essa estrutura explora a importância das águas na formação de identidades culturais, promovendo uma abordagem interdisciplinar que envolve história, geografia, tecnologia e sustentabilidade. Contribuindo para a formação cultural e ambiental dos alunos.

Será aplicado durante um bimestre - dois meses – equivalente a oito encontros em sala de aula. Durante esse período, abordaremos, como tema central, o assunto Egito Antigo, guiados pelos dispositivos legais que discorreremos no 1º capítulo e as competências gerais e específicas da BNCC acima mencionadas, sobretudo pelos objetivos e metodologias que, no decorrer desta dissertação apresentamos. Esses encontros terão a imprescindível presença dos recursos digitais que acima elencamos e explicamos.

Sobre as aulas, há muitas similitudes que lhes aproximam do tema central, a saber, dialogar, a partir das realidades fluviais dos alunos da 1ª série do Ensino Médio, ribeirinhos do rio Maratauíra, que estudam na escola Terezinha de Jesus, com os assuntos abordados nas suas aulas de história, rio Nilo, Egito Antigo. Apesar da convergência entre os temas, esses possuem especificidades que deixaria um tanto denso descrevê-los minimamente. Mas, antes disso, iremos identificar as competências legais que nos orientam, os dispositivos digitais que usaremos e a forma que isso tudo será aplicado.

A Competência Geral 4 (G4) sugere a utilização de diferentes linguagens, entre essas, destacamos a digital, bem como conhecimentos para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos. Nessa esteira, a Competência Geral 6 (G6) valoriza a diversidade de saberes e vivências culturais, além de alinhar o trabalho ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018)

Seguimos, obedecendo ao mesmo caráter de apresentar, as competências específicas. Considerando nossa demanda propositiva, buscamos aquelas que possibilitam analisar os impactos das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais na organização do trabalho, que entendem as mudanças no mundo contemporâneo e os seus desdobramentos em escala local, regional e global. Além de avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneas. (BRASIL, 2018)

A partir destas imperiosas necessidades legais, cabe explicar, objetivamente, como esse produto terá mérito quando for aplicado em sala, na estimada turma do 1º Ano do Ensino Médio, escola Terezinha de Jesus. Pois, lembremos: nos propomos combinar, como foco

central da nossa interferência propositiva, os recursos já legitimados em sala às opções digitais que rodeiam nosso cotidiano tecnológico. Considerando que estes podem favorecer nossa árdua tarefa docente de tornar as aulas de história: dinâmica, atraente, discorra sobre o conteúdo exigido e que circunvizinhe as contemporaneidades digitais dos nossos alunos.

Listamos, inicialmente, as 9 ferramentas digitais que usaremos na aplicação da sequência didática, seguidos dos seus respectivos endereços eletrônicos, em seguida, as funções e como podem ser utilizadas em sala de aula.

1. Craiyon: <https://www.craiyon.com>
2. Canva: <https://www.canva.com>
3. Genially: <https://www.genial.ly>
4. Soundtrap: <https://www.soundtrap.com>
5. Padlet: <https://padlet.com>
6. Google Jamboard: <https://jamboard.google.com>
7. Google My Maps: <https://www.google.com/mymaps>
8. Timeline JS: <https://timeline.knightlab.com>
9. Google Classroom: <https://classroom.google.com>

As ferramentas como o Craiyon e o Canva, permitem a criação de conteúdo visual. O Craiyon é uma ferramenta de inteligência artificial capaz de gerar imagens a partir de descrições de texto, o que pode ser muito útil para ilustrar eventos, personagens ou cenários históricos. Já o Canva, muito popular e utilizado entre os alunos da escola, é uma plataforma de design gráfico online que possibilita a criação de apresentações, infográficos e outros materiais visuais atrativos, que podem ser empregados para explicar temas históricos de forma mais dinâmica e envolvente.

Além destas, outras ferramentas buscam a colaboração e a interatividade, como o Genially, o Padlet e o Google Jamboard. O Genially permite a construção de conteúdo interativo, como linhas do tempo, mapas e histórias digitais sobre períodos históricos, engajando os alunos de maneira ativa. As linhas de tempo, onde damos ao aluno a dimensão cronológica dos assuntos, é, praticamente, recurso didático expositivo obrigatório, pois, entendo, que antes de qualquer problematização, os fatos para os alunos nascem dentro de uma esteira, onde o tempo é o caminho visual necessário. O Padlet facilita a colaboração em atividades, como a construção de painéis com informações e fontes históricas, enquanto o Google Jamboard possibilita a criação de quadros digitais interativos para anotações,

esquemas e mapas mentais sobre temas históricos.

Por fim, há ferramentas que auxiliam na organização e visualização de informações históricas, como o Google My Maps, o Timeline JS e o Google Classroom. O Google My Maps permite a criação de mapas personalizados com marcações de locais e rotas relevantes para o estudo da história, enquanto o Timeline JS auxilia na construção de linhas do tempo interativas, que podem ser usadas para visualizar a cronologia de eventos históricos. O Google Classroom, por sua vez, facilita a organização e distribuição de materiais didáticos, atividades e avaliações relacionadas ao ensino de história. Vamos, então, discorrer sobre os usos destes instrumentos em sala.

A primeira aula, com o tema: “*Águas que marcam identidades*”, apresenta conteúdo o conceito de identidade fluvial e as funções sociais e econômicas de rios na Antiguidade e na contemporaneidade. Nosso objetivo é apresentar o rio Maratauíra como elemento central da identidade local ribeirinha e estabelecer um paralelo inicial entre as funções sociais e econômicas do Maratauíra e do Nilo. Dispomos, para esse primeiro encontro, de um tempo máximo de noventa minutos.

Para essa aula, nossa sequência metodológica iniciará, com um tempo de dez minutos, com uma roda de conversa sobre memórias e atividades rotineiras do Maratauíra. Aqui já faremos uso de um primeiro recurso digital, o *Padlet*, pois possui ferramentas de colaboração visual para trabalho criativo e educação. Em seguida, durante trinta minutos, faremos uma exposição dialogada onde apresentaremos, em slides, aspectos históricos e culturais do Maratauíra e do Nilo. Em seguida, em formato de oficina, usaremos o segundo recurso dessa aula, o *Craiyon*, a fim de gerar imagens a partir de *prompts* sobre o Maratauíra e o Nilo na Antiguidade. Estipulamos mais trinta e cinco minutos de aula. Nos quinze minutos finais, compartilharemos todo o material produzido fazendo *upload* dele no *Google Jamboard*, que, basicamente, é uma tela em branco onde pode ser usado para colaboração em grupo. Percebemos a função que cada plataforma digital possui uma função específica dentro da aula, assim, esperamos, logo no início, que sejam estimulados ao estudo deste primeiro objeto.

A segunda aula traz o título: “*O Nilo Antigo: tecnologia e sociedade*”. O objetivo específico, ligados à BNCC, sugere o uso de fontes históricas e tecnológicas para análise de sociedades antigas (Brasil, 2018). A aula pretende analisar mapas e infográficos do Nilo, identificando práticas de navegação e irrigação, além de identificar inovações tecnológicas egípcias relacionadas ao aproveitamento do rio. Através de tecnologias que já explicaremos, vamos abordar os conteúdos sobre os sistemas de irrigação e transporte fluvial no Egito

Antigo, fazendo uso de fontes cartográficas (mapas) e iconográficas (ilustrações, relevos).

Como teremos a apresentação de um vídeo de curta duração e faremos uma avaliação em grupo para essa aula, usaremos as seguintes plataformas: o YouTube Edu e o Google Forms. O tempo de aula é igual, noventa minutos, duas aulas. Como há uma conexão temática com a aula anterior, faremos uma revisão rápida (10 min), trazendo, do Padlet, os principais usos do Maratauíra registrados. No Google Classroom, faremos os infográficos em PDF e vídeos do YouTube Edu sobre o Nilo. Em grupos de 4, no Google Forms, faremos duas questões específicas, para ser comungado entre a turma ao final.

I. Quais técnicas de irrigação permitiam o cultivo das margens do Nilo?

II. Como os egípcios adaptaram embarcações para transporte de pessoas e mercadorias?

A terceira aula tem o ambiente local, a feira da cidade, como objeto: “*Maratauíra e economia ribeirinha*”, buscando valorizar identidades ribeirinhas, a partir do seu centro comercial. Além de ser parte essencial da história da cidade, a feira possui dinâmicas fluviais que marcam a cultura de Abaetetuba. Conhecida pela sua rica diversidade, “*A Bera*” (“*Beirada*” ou “*Beiradão*”), outras denominações como muitos dos munícipes a conhecem, pode ser esquadrinhada considerando os distintos nichos internos que a compõe. Então, a grande área comercial situada à margem do Maratauíra, considerando o produto ali comercializado, possui certas divisões internas: Feira da Farinha, Mercado de Peixe, Mercado de carne, Feira do produtor, a Pedra, etc. Como o auxílio do *Google Maps*, identificaremos pontos específicos da feira da cidade, mapeando-a considerando essas subdivisões.

Esperamos que os alunos promovam reflexões sobre desigualdades, fluxos econômicos, organização e ocupação desordenada espacial do centro urbano e comercial da cidade, além da falta de estrutura para o desenvolvimento destas atividades. A partir de competências digitais que desenvolvam proficiência em ferramentas de mapeamento colaborativo. Desta aula específica, adquire-se um pequeno produto (mapa), que pode ser utilizado pela comunidade escolar para exposição, por exemplo, ou para sensibilizar sobre a economia local e a realidade da feira.

Chegamos à quarta aula: “*Diálogos Visuais: Nilo × Maratauíra*”. Estamos na metade do bimestre e da sequência foi atingida. Como os dois pólos temporais, Maratauíra e Nilo, foram estudados anteriormente, cabe, nesse momento, fazer analogias entre cenas produzidas em ambientes tão distintos. As competências gerais G4 e G8, respectivamente, usar

ferramentas digitais para criação e edição de conteúdo visual e propor e implementar soluções criativas com base em tecnologias serão nosso base. (BRASIL, 2018)

A sequência será iniciada a partir de uma revisão de conceitos (10 min) sobre identidade fluvial (aula 1), usos sociais (aula 2) e econômicos (aula 3) de rios. Apesar de ser uma ferramenta muito conhecida entre os estudantes, apresentaremos, em cerca de 20 minutos, o *Canva* (versão gratuita). Entre as suas funções mais básicas está a importação de imagens, uso de camadas, inserção de texto e legendas.

A dinâmica será feita em duplas, onde iremos recuperar as duas imagens geradas no Craiyon (Aula 1). No Canva, aos alunos montarão colagens que combine elementos de ambas as imagens, adicionando legendas curtas (1-2 frases) que explicitem a analogia entre funções sociais dos rios: "*Egito, dádiva do Nilo*" e "*Esse rio é minha rua*", para o Maratauíra. Cada dupla projeta sua colagem e aponta, em até 3 minutos, a metáfora fluvial identificada.

Para essa sequência, usaremos os seguintes recursos digitais e IA (gratuitos): o Canva (<https://www.canva.com>) para edição e montagem de colagens visuais, o Craiyon (<https://www.craiyon.com>) na geração prévia de imagens por IA e a Google Drive (<https://drive.google.com>) servindo de armazenamento e compartilhamento dos arquivos de colagem produzido nessa quarta aula.

O tema 5, "*Rios e Desafios ambientais*", traz às aulas uma problemática próxima à realidade dos alunos da escola Terezinha de Jesus Ferreira Lima, situado no bairro São João. Os rios e as erosões causou desmoronamento de casas nesse bairro (como mostramos na 3ª seção do 2º parágrafo). A situação foi causada pela ocupação desordenada e a falta de infraestrutura adequada no bairro, onde as moradias são erguidas em áreas de risco sem a devida atenção aos fatores ambientais. A dinâmica do rio Maratauíra, mas, sobretudo, a erosão acaba por desestabilizar as fundações e estruturas dessas residências, colocando em risco a segurança e a vida dos moradores, muitos deles estudam na escola. Logo, trazer uma sequência com esse tema, faz dos alunos produtores do conteúdo, quanto objeto de estudo.

Considerando essas projeções iniciais, buscamos alinhar às competências gerais da BNCC. Especificamente a G3, pois avalia impactos socioambientais a partir de fontes diversas e a G6, ao fundamentar argumentos em evidências e dados. Alinhado ao contexto local que ainda pouco apontamos, nosso objetivo é refletir sobre as alterações ambientais no rio Maratauíra, que contribuem para os impactos sociais que os moradores enfrentam.

A sequência metodológica desta aula inicia com a leitura (em 15 min), em duplas, de reportagens, em PDF, que relataram os episódios de erosão ocorridas no bairro do São João. Foram causados pela sua ocupação desordenada, afetando os moradores, levando ao colapso

do solo e ao desabamento de casas. Em dupla, discute-se (20 min):

Pergunta-guia: "Como esses fatos afetaram a vida dos alunos da escola Terezinha de Jesus Ferreira Lima?". Registrando, em seguida, as ideias em notas colaborativas no Google Classroom.

Após esse momento inicial, as duplas acessam a plataforma que produz linha do tempo (35 min), conhecida como Timeline JS (versão gratuita). Os marcos reproduziram os vários eventos que ocorreram durante a erosão, as perdas materiais e as ações governamentais. Cada evento deve conter data (mês/ano), breve descrição histórica e uma imagem (ícone ou foto). O resultado será compartilhado (20 min) pelas duplas, colando o link de seu timeline no mural do Google Classroom e comentam brevemente.

Portanto, consideramos que a sequência de aulas acima proposta explora de maneira interdisciplinar a identidade fluvial, centrando-se no rio Maratauíra e estabelecendo comparações com o Nilo. O planejamento pedagógico abrange diversas metodologias ativas, como rodas de conversa, exposições dialogadas e oficinas criativas, que buscam engajar os alunos na reflexão sobre as funções sociais e econômicas dos rios ao longo da história. A utilização de ferramentas digitais, como Padlet, Craiyon e Google Jamboard, proporciona uma abordagem colaborativa e visual, permitindo que os estudantes compartilhem suas memórias e criações, além de fomentar um ambiente de aprendizado dinâmico e interativo.

Além disso, a sequência de aulas aborda questões contemporâneas, como os desafios ambientais enfrentados pelas comunidades ribeirinhas, especialmente no contexto do bairro São João, onde a ocupação desordenada resulta em erosões e deslizamentos. Ao integrar temas históricos com realidades locais, os alunos são incentivados a desenvolver uma consciência crítica sobre os impactos socioambientais e a importância da preservação dos recursos hídricos. A proposta não apenas promove o aprendizado de conteúdos acadêmicos, mas também busca formar cidadãos conscientes e engajados, alinhados às competências gerais da BNCC, que enfatizam a análise crítica e a solução de problemas sociais.

Consideramos que aulas com esses processos valorizam a identidade ao reconhecer o Maratauíra como objeto legítimo de estudo histórico e cultural. Ao desconstruir narrativas eurocêntricas, comparando funções de rios em contextos distintos incentivam a um pensamento crítico. Introduz, desde a primeira aula, reflexões sobre preservação ambiental local. Por trazer à sala de aula competências digitais, incentiva e atrai os alunos que vivem nesse convive digital. Além de desenvolver o uso consciente de IA e TDIC, alinhado à BNCC. E, por fim, gera portfólio visual que pode ser reutilizado como recurso didático na Escola Terezinha produzido com a colaboração direta dos alunos.

## CONCLUSÃO

A integração de ferramentas educacionais digitais como estratégia de renovação pedagógica revela-se, acreditamos, essencial diante do escopo de possibilidades contemporâneas trazidas pela sociedade e, cada vez mais, ingressando nas salas de aula. A necessidade de adaptar metodologias que dialoguem com essas dinâmicas sociais dos estudantes na era digital torna-se cada vez mais evidente e relevante. A tecnologia permeia quase todas as esferas da vida, transformando não apenas as interações dos alunos no ambiente escolar, mas também os padrões socioculturais que influenciam suas percepções e aprendizagens. Essa transformação, acrescida pela evolução da internet, impacta diretamente a maneira como os indivíduos aprendem, acessam informações e estabelecem relações com o conhecimento, exigindo, portanto, uma reavaliação constante das práticas educacionais.

Nesse contexto, a presente dissertação propõe-se a refletir sobre o ensino de História na Escola Terezinha de Jesus Ferreira Lima, em Abaetetuba (PA), explorando possibilidades de recursos que o tempo presente oferece. Esse espaço escolar, como vimos, enfrenta desafios típicos de instituições em comunidades de baixa renda e serve como um microcosmo das realidades sociais do nosso tempo. A partir da análise do ambiente educativo, buscou-se entender como as aulas de História podem ser reformuladas para facilitar a compreensão, estimular o interesse e fomentar o pensamento crítico acerca dos assuntos abordados. Elas devem funcionar como uma ferramenta de conexão entre os temas tratados em sala – no nosso caso, o Egito Antigo – e as vivências diárias dos discentes dessa instituição, representados pela turma do 1º ano do Ensino Médio. A proposta é que a História não seja apenas uma disciplina de memorização, mas sim um campo de reflexão sobre a identidade e a realidade dos alunos.

O instrumento para alcançar esses objetivos será uma sequência didática que abordará o conteúdo sobre o Egito Antigo e sua estreita relação com o rio Nilo. Esse tema curricular não apenas enriquece o conhecimento histórico dos alunos, mas também serve como ponto de partida para comparações e reflexões sobre suas próprias realidades, abordadas a partir do Rio Maratauíra – que pode ser visto como um "quintal" do bairro onde a escola está situada –, ressaltando sua importância para a população local, os benefícios que oferece e os impactos negativos decorrentes da erosão ocorrida recentemente. Essa abordagem permitirá que os alunos estabeleçam conexões significativas entre o passado e o presente, promovendo uma aprendizagem contextualizada e relevante.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) constituirão a

principal ferramenta de aplicação nesse processo de ensino. Elas servem não apenas como suporte, mas também como um meio inovador de engajamento dos alunos nas aulas. Ao integrar essas tecnologias ao currículo de História, espera-se criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo, em que os alunos possam explorar, investigar e compartilhar conhecimentos de maneira colaborativa. Essa metodologia não só atende às demandas da era digital, mas também promove um aprendizado ativo e reflexivo, essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Em conclusão, ao repensar o ensino de História na Escola Terezinha de Jesus Ferreira Lima, busca-se não apenas atender às necessidades educacionais imediatas, mas também contribuir para a construção de um futuro mais inclusivo e equitativo. A implementação de uma abordagem pedagógica que valorize a utilização das TDICs, juntamente com a escolha de temas que ressoam com a realidade dos alunos, tem o potencial de transformar a experiência educativa. Assim, a História deixa de ser um mero relato do passado e torna-se uma ferramenta de empoderamento, permitindo que os alunos compreendam e questionem sua realidade, sonhando e lutando por um amanhã melhor.

Em meio aos muitos desafios diários enfrentados por uma escola de periferia, situada em uma comunidade marcada por condições de baixa renda e problemas estruturais – como destacado ao longo deste texto –, surge a oportunidade de, por meio de recursos metodológicos utilizados nas aulas de História, pensar uma possível transformação por meio da educação. Nossos alunos, apesar das limitações que os cercam, demonstram certa resiliência admirável e um desejo intrínseco de aprender e compreender o mundo ao seu redor. Nesse contexto, as aulas de História tornam-se um instrumento poderoso para refletir sobre sua realidade, permitindo que os estudantes analisem criticamente as narrativas que moldam suas vidas e identidades. Ao desenvolver um instrumento pedagógico que integra suas experiências cotidianas à construção do conhecimento histórico, a escola, por meio de nossas aulas, não apenas promove uma educação significativa, mas também empodera os alunos a reconhecerem seu papel na sociedade, incentivando-os a sonhar e agir em prol de um futuro mais justo e igualitário.

Em síntese, a presente dissertação evidencia a necessidade urgente de repensar a disciplina de História à luz das transformações provocadas pelo ambiente digital. A análise das novas dinâmicas de ensino revela que a integração das TDICs no ensino de História não é apenas uma opção, mas uma exigência pedagógica que se alinha aos desejos e interesses contemporâneos de alunos e professores. A partir da legislação vigente e das subjetividades dos estudantes, especialmente aqueles inseridos em contextos como o amazônico, torna-se

possível construir uma prática educativa que valorize a diversidade de experiências e olhares sobre o passado.

As reflexões aqui apresentadas conduzem a um ensino que não apenas transmite conteúdos, mas também promove a crítica e a autonomia dos alunos, capacitando-os a questionar e interpretar sua realidade. Ao conectar as tecnologias digitais ao ensino da História, criam-se oportunidades para que os estudantes se tornem protagonistas de seu aprendizado, engajando-se ativamente na construção do conhecimento. Assim, esta dissertação não só busca contribuir para o campo da didática da História, mas também almeja inspirar educadores a abraçar os desafios do tempo digital, transformando suas salas de aula em espaços de descoberta e diálogo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Carlos de. (2019). **Ensino de História e Tecnologias Digitais**. Editora Educação.

ALMEIDA, Rogério Araújo de. **Expressões populares e Podcasts**: uma proposta para o ensino de história na educação básica (Santo Antônio do Tauá/PA, 2019/2021). Dissertação de Mestrado. UFPA. Ananindeua-PA. (2021).

BARNABÉ, Luís Ernesto. De olho no presente: História Antiga e livros didáticos no século XXI. **Opsis**. Goiânia. v. 14, n. 2, p. 114–132, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/Opsis/article/view/30829>. Acesso em 2.mai.2025.

BARROS, Carlos Henrique Farias de. **Ensino de História, memória e história local**. Criar Educação, v. 2, n. 2, 2013.

BEZERRA, Fabio Araújo; NUNES, Jefferson Veras; DA SILVA, Andréa Soares Rocha. **Cultura digital na BNCC**: necessidade da competência informacional para o processo formativo do professor. *Brazilian Journal of Information Science*, n. 17, p. 1, 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 5º Ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **Moderna plus**: ciências humanas e sociais aplicadas. São Paulo. Ed. Moderna Ltda. 2020. p. 159.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. BRASIL. Lei Nº 14.351, de 25 de maio de 2023. **Institui o Programa Internet Brasil**.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEMTEC, vol.3, p. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. **LEI Nº 15.100, DE 13 DE JANEIRO DE 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. 14/01/2025. Edição: 9. Seção: 1. Página: 3

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. –

Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAIMI, Flávia Eloisa. História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate. **XXV Simpósio Nacional de História: História e Ética**, 2009.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Porque os alunos (não) aprendem história?** Reflexões sobre ensino aprendizagem e formação de professores de História. 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas: O Imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CATANO BALSEIRO, Carmen Lucía. **Jörn Rüsen e a consciência histórica**. História. Soc., Medellín, n. 21, pág. 223-245, dezembro de 2011. Disponível em [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S012184172011000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012184172011000200010&lng=en&nrm=iso). Acesso em 26.abr.2024.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. **Livro Didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História**. Revista História Hoje 5.9 (2016): 262-284.

CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 272–292, 2018. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/393>. Acesso em 10.abr.2025.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **TIC Domicílios 2023: Pesquisa COSTA, Dailson Evangelista; e GONÇALVES, Tadeu Oliver. Compreensões, abordagens, conceitos e definições de sequência didática na área de Educação Matemática**. Bolema: Boletim de Educação Matemática 36.72 (2022): 358-388.

COSTA, Dielson Santos da. Reflexões sobre o estudo de história antiga na educação básica do Brasil. **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**, v. 7, n. 13, p. 72-82, 2024.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268- 288, 2017.

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

FERREIRA, Robson Rubenilson dos Santos. **As Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como estratégia metodológica para o ensino de história**. Dissertação de Mestrado. UFPB/CCHLA. João Pessoa- PB. 2022. (2022).

FRANCO, Leonardo Mesquita. **Ensino de história e educação patrimonial em um cenário digital**. 2022. Dissertação de Mestrado. UFPA. Ananindeua-PA. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HENRIQUE, Márcio Couto; MORAIS, Laura Trindade de. Estradas líquidas, comércio sólido: índios e regatões na Amazônia (século XIX). **Revista de História (São Paulo)**, n. 171, p. 49-82, 2014.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades, Abaetetuba, 2020**. Disponível: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/abaetetuba/panorama>. Acesso em 02.mai.2025.

JUNIOR, Osvaldo Rodrigues; e SOARES, Carlos Rodrigo. **As pesquisas sobre ensino de história e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no ProfHistória: um breve estado da arte da questão**. Revista Espacialidades 20.01 (2024): 61-85.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2003.

KFOURI, Samira Fayez *et al.* Aproximações da Escola Nova com as Metodologias Ativas: ensinar na era digital. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 20, n. 2, p. 132-140, 2019.

LOPES, Priscila Almeida; PIMENTA, Cintia Cerqueira Cunha. O uso do celular em sala de aula como ferramenta pedagógica: Benefícios e desafios. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife**, v. 3, n. 1, p. 52-66, 2017.

LUCCHESI, Anita. **A história sem fio: questão para o historiador da Era Google**. In: XV ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, 2016. Anais(online). Rio de Janeiro: 2016. Disponível em: [https://orbi.lu.uni.lu/bitstream/10993/31140/1/A\\_historia\\_sem\\_fio\\_questoes\\_para\\_o\\_histo.pdf](https://orbi.lu.uni.lu/bitstream/10993/31140/1/A_historia_sem_fio_questoes_para_o_histo.pdf). Acesso em 12.abr.2025.

MACHADO, Jorge. **História de Abaetetuba: com referenciais na história social e econômica da Amazônia**. Abaetetuba: Edição do autor, 2016.

MACHADO, Jorge. **O município de Abaetetuba: geografia física e dados estatísticos**. – Abaetetuba: Edições Alquimia, 2008.

MORAES, Daniela Martins de Menezes; ANDRADE, Juliana Alves de. **Aprendizagem histórica digital: um percurso investigativo sobre as novas formas de ler e ver o passado nas redes sociais online**. In: ARAGÃO, Luiz Adriano Lucena *et al.* (Orgs.) Encruzilhadas da Pesquisa no Ensino da História Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. (p.142 - p. 165).

MORAN, José Manuel. **Cultura escolar, cultura da imagem**. Educação e Sociedade, v. 27, n. 94, p. 123-136, 2006.

MORAN, José Manuel. **Desafios na integração das tecnologias na educação**. Revista Tecnologia Educacional, v. 39, n. 2, p. 5-16, 2011.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus. (2015).

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

MORENO, Jean Carlos. Revisitando o conceito de identidade nacional. In: RODRIGUES, Cristina Carneiro *et al.* (Org). **Identidades brasileiras: composições e recomposições**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

OLIVEIRA Renata Francieli de. **A Relevância Das Mídias Digitais No Contexto Educacional**. SP: Ed. Atena, 2024.

PANTOJA, Ligia Francoise *et al.* Etnomatemática e construção naval: saberes de geometria de carpinteiros navais da Amazônia. **Terceira Margem Amazônia**, v. 2, n. 7, 2017.

PANTOJA, Marcielen Oliveira, *et al.* **Problemas ambientais no Brasil e a educação ambiental na formação do professor para o cidadão do campo**. *Conjecturas*, v. 21, n. 7, p. 630-655, 2021.

PLAS, Philippe; SILVA PONTE, V.; MUNIZ, Érico Silva Alves. O rio, ator do território amazônico. **Novos Cadernos NAEA**, v. 26, n. 1, p. 43-66, 2023.

POJO, Eliana Campos; ELIAS, Lina Gláucia Dantas; VILHENA, Maria de Nazaré. As águas e os ribeirinhos– beirando sua cultura e margeando seus saberes. **Margens**, v. 8, n. 11, p. 176- 198, 2014.

POLIDORO, Lurdes de Fátima; STIGAR, Robson. **A Transposição Didática: a passagem do saber científico para o saber escolar**.

PRETTO, Nelson De Luca. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Salvador: EDUFBA. (2013).

RÊGO, Rogério Gaudêncio; RÊGO, Rômulo Marinho. **Matemática ativa**. João Pessoa: Universitária/UFPB, INEP, Comped: 2000.

RIBEIRO, Antônia.; SANTOS, Marita. **Gestão documental e memória institucional: desafios e perspectivas**. *Revista Brasileira de História & Arquivologia*, v. 4, n. 2, p. 45-62, 2018.

ROCHA, Helenice A.; CAIMI, Flavia Eloisa. **A (s) história (s) contada (s) no livro didático hoje: entre o nacional e o mundial**. *Revista Brasileira de História*, v. 34, p. 125-147, 2014.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In NIKITIUK, RODRIGUES, Daniele Mari de Souza Alves. **O uso do celular como ferramenta pedagógica**. 2015. Trabalho de conclusão de curso. (Curso de Especialização em Mídias na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. CINTED/UFRGS. Porto Alegre. 2015.

RODRIGUES, Dayane Damacena. **Às margens do Maratauíra: (re) pensando a prática docente a partir da vivência de alunos e professores do colégio Engels em Abaetetuba-pa**. 2023. 95 f. Dissertação ao Programa de Pós- Graduação em Ensino de História/Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Ananindeua, Ananindeua, 2023.

RODRIGUES, Julian Islan Martins. **Um olhar sobre os conflitos no território ribeirinho da Ilha do Capim- Abaetetuba-PA**. 2022. 293 f. Dissertação (Mestre em geografia) - Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2022.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica - Teoria da história**: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

S. L. (org.). **Repensando o Ensino de História**. São Paulo, Cortez, 1996, p.52.

SANCIO, Renan Bolonha. **Tecnologias digitais e ensino de história [recurso eletrônico]**. 1ª ed.-Vitória: Instituto Federal do Espírito, 2020.

SCALDAFERRI, Dilma Célia Mallard. Concepções de tempo e ensino de história. **História & Ensino**, [S. l.], v. 14, p. 53–69, 2008. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11522>. Acesso em 15.mai.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Jörn Rüsen e a sua contribuição para a didática da História**. *Intelligere*. Vol.3.nº2,60-70, out. 2017.

SCHOSSLER, Laura Oliveira. **O impacto da cultura digital no ensino de ciências humanas no ensino médio**: desafios e possibilidades para o desenvolvimento do pensamento crítico. (2024). Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do Pampa. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A transposição didática**: o que é e como se faz. In: **Educação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Aldo José Morais. O hino à Feira: entre a ressignificação e a identidade. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S. l.], v. 61, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/35587>. Acesso em: 28.abr.2025.

SILVA, Danilo Alves da. **Letramento Histórico-Digital**: ensino de História e tecnologias digitais / Danilo Alves da Silva. - Natal, 2011

SILVA, Danilo Manoel Farias da. A construção da realidade na perspectiva relacional de Pierre Bourdieu. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 61–86, 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10972>. Acesso em 4.mai.2025.

SILVA, Jânio.; OLIVEIRA, Mauro Dantas. **Desafios da formação docente frente às demandas contemporâneas**: um olhar sobre a escola pública brasileira. *Educação & Sociedade*, v. 42, n. 3, p. 123- 145, 2021.

SILVA, Maria Lúcia Alves Teixeira. Ensino de história: metodologias ativas e aprendizagem significativa. **Revista Informação em Cultura (RIC)**, v. 3, n. 2, p. 27-46, 2021.

SILVA, Tânia Duarte., LIMA, Mateus Santos, e SANTOS, Randon Vergueiro. *et al.* **A influência da cultura da imagem na prática pedagógica**: desafios e possibilidades. *Revista Hydra: Revista Discente de História da UNIFESP*, v. 6, n. 12(2019). 2019.

SILVA, Wilson Júnior Bastos da. **Aprendendo História com os “guardiões da memória”**: o uso do podcast no ensino de História da África e da diversidade étnico-racial." (2021).

SIQUEIRA, Paulo Alexandre Rodrigues de. A proteção do Rio Tocantins e seus afluentes na visão dos Direitos Humanos. **Revista Jurídica do Ministério Público do Estado do Tocantins**, v. 1, n. 20, p. 18-18, 2022.

SMITH, Stuart Tyson. **Uma Dádiva do Nilo?** Mudanças climáticas, as origens da civilização egípcia e suas interações no Nordeste Africano. *Mare Nostrum*, v. 13, n. 1, p. 251-281, 2022. sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros. 2023. Disponível em: <https://cgi.br/publicacoes>. Acesso em 14.fev.2025.

SOUSA, Romário Araújo de; CARNEIRO, Rogerio dos Santos; CARNEIRO, Raylson dos Santos. **O uso do celular como recurso didático no ensino de geometria para alunos do ensino fundamental**. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática* 11.1 (2020): 202-218.

TIMBANE, Sansão Albino; AXT, Margarete; ALVES, Evandro. O celular na escola: vilão ou aliado. **Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE**, p. 768-773, 2015.

VALENTE, José Armando. **Educação a distância e tecnologias digitais**: repensando conceitos e práticas. São Paulo: Cortez. (2014).

VIANNA, Luciano José; SANTOS, Italúzia Pereira de Castro e SHIOSAKI, Ricardo Kenji. **Reflexões sobre a práxis pedagógica alinhada ao uso das tecnologias digitais no ensino de História**. *Revista Eletrônica História em Reflexão* 19.37 (2024): 152-178. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/view/17646>. Acesso em 19.mar.2025.

VIEIRA, Alecsandro Danelon; *et al.* A percepção dos professores de história quanto às competências e fluência dos recursos digitais presentes em livro didático para o ensino da história. In: VAZ, A. *et al.* (Org). **Educação, Tecnologias e Linguagens**: pesquisas, metodologias e práticas inovadoras – vol 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

VILLALTA, Luiz Carlos. **O livro didático de história no Brasil**: perspectivas de abordagem. *Pós-História*. Assis: UNESP, v. 9, p. 39-59, 2001.

VITÓRIA, Bárbara Zacher. **Sobre memes e mimimi**: Letramento histórico e midiático no contexto do conservadorismo e intolerância nas redes sociais, 2019.

## ANEXO 1

### DADOS INSTITUCIONAIS

Matrícula: 202374970020

Curso: MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA/PROFHISTORIA - ANANINDEUA

Nível: MESTRADO

Status: ATIVO

E-mail: messiassantos.silva@gmail.com

Entrada: 2023.1

Orientador: CARLOS AUGUSTO DE CASTRO BASTOS

MESSIAS SANTOS E SILVA: Professor de História do Ensino Médio na rede estadual de ensino (SEDUC)

Área: ENSINO DE HISTÓRIA

Linha de Pesquisa: Não Informada pelo Programa

### QUESTIONÁRIO

1ª) QUANTOS ANOS ATUA COMO PROFESSOR:

- (A) Menos que 5 anos: nenhum professor
- (B) Entre 5 e 10 anos: apenas um professor
- (C) Entre 10 e 15 anos: apenas um professor
- (D) Entre 15 e 20 anos: três professores
- (E) Entre 20 e 25 anos: dois professores

(F) Entre 25 e 30 anos: dois professores

(G) Mais que 30 anos: nenhum

professor 2ª) QUANTOS ANOS ATUA NA ESCOLA:

(A) Menos que 5 anos; 1 professor

(B) Entre 5 e 10 anos: 3 professores

(C) Entre 10 e 15 anos: nenhum professor

(D) Entre 15 e 20 anos: 3 professores

(E) Entre 20 e 25 anos: 2 professores

(F) Entre 25 e 30 anos: nenhum professor

(G) Mais que 30 anos: nenhum professor

3ª) QUAL(IS) RECURSO(S) VOCÊ UTILIZA PARA MINISTRAR SUAS AULAS:

(A) Quadro branco: 9 professores

(B) Livro didático: 9 professores

(C) Apostila em formato digita: 2 professor

(D) Apostila impressa: 6 professor

(E) Televisão: 9 professores

(F) Projetor: 3 professor

(G) Notebook, Tablet, etc: 6 professores

(H) Outro(s): \_\_\_\_\_

4ª) Com que frequência você usa a internet como recurso didático:

(A) Nunca uso

(B) Raramente uso: 1 professor

(C) Pouca frequência: 2 professor

(D) Frequentemente: 6 professor

5ª) Qual(is) a(s) principal(is) dificuldade(s) no uso de recursos digitais:

(A) Estrutura da escola: 6 professor

(B) Formação docente: 2 professor

(C) Laboratório de informática: 6 professor

(D) Softwares adequados 1 professor

(E) Outros: : 4 professor

## ANEXO 2

<b>Questionário: Uso do Celular como Ferramenta de Ensino</b>
---

Instruções: Responda às perguntas a seguir de forma clara e objetiva. Você pode escolher a opção que melhor representa sua opinião ou responder de forma escrita quando solicitado.

1. Você utiliza seu celular para estudar?  Sim  
 Não
  
2. Com que frequência você usa seu celular para atividades relacionadas à escola?  Diariamente  
 Semanalmente  
 Raramente  
 Nunca
  
3. Quais aplicativos você considera mais úteis para o aprendizado? (Marque todos que se aplicam)  
 Google Classroom  
 Kahoot  
 Duolingo  
 YouTube  
 Outros: \_\_\_\_\_
  
4. Você acredita que o uso do celular em sala de aula melhora seu aprendizado?  Concordo totalmente  
 Concordo

Neutro

Discordo

Discordo totalmente

5. Quais são as principais vantagens do uso do celular como ferramenta de ensino? (Marque todas que se aplicam)

Acesso a informações rápidas

Aprendizado interativo

Facilidade na comunicação com professores  Outros: \_\_

6. Você já se distraiu usando o celular durante as aulas?

Sim, frequentemente

Às vezes

Raramente

Nunca

7. Quais dificuldades você enfrenta ao usar o celular para estudar? (Marque todas que se aplicam)

Conexão de internet instável

Distrações com redes sociais

Dificuldade em encontrar informações relevantes  Outros: \_\_

8. Você prefere estudar com o auxílio do celular ou com materiais tradicionais (livros, cadernos)?

Celular

Materiais tradicionais

Ambos

Nenhum dos dois

9. O que você acha que poderia ser melhorado no uso do celular como ferramenta de ensino na sua escola?

- Resposta aberta: \_\_\_\_\_

10. Você considera importante que os professores integrem o uso do celular nas aulas?

Sim

Não

Indiferente

Agradecemos sua participação! Suas respostas são muito importantes para entender como o celular pode ser utilizado de forma mais eficaz no ambiente escolar. Esse questionário pode ser aplicado em formato impresso ou digital, dependendo da preferência da turma.

# APÊNDICES



**PROFHISTÓRIA**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

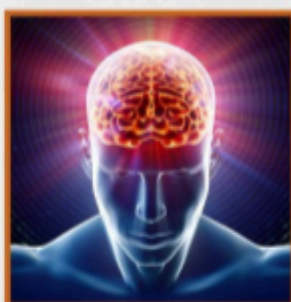


## PRODUTO EDUCACIONAL

# “PONTES FLUVIAIS”: SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTEGRADA COM IA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE O NILO ANTIGO E O MARATAUÍRA

MESSIAS SANTOS E SILVA

AGOSTO 2025





O produto educacional "Pontes Fluviais" tem sua **origem** no desenvolvimento da pesquisa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Pará, Campus Ananindeua, em parceria com a Escola Terezinha de Jesus Ferreira Lima, em Abaetetuba (PA).

Inserir-se na **área de conhecimento** de História aplicada e metodologias de ensino mediadas por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), com ênfase na História Integrada e nos usos do passado.

Seu **público-alvo** são estudantes da 1.ª série do Ensino Médio da Escola Terezinha, com número de duas aulas semanais de História, totalizando um bimestre de oito encontros.

A **finalidade** é transformar o ensino de História em ferramenta de valorização identitária, reflexão crítica e engajamento socioambiental, por meio de atividades que conectam as práticas fluviais do Egito Antigo e do rio Marataúira, fazendo uso de inteligência artificial e plataformas colaborativas.

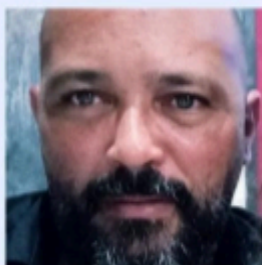
Classificado como **categoria** de sequência didática bimestral integrada, o produto combina oficinas de geração de imagens por IA, mapeamento digital, produção audiovisual e projetos interativos finais.

A **instituição envolvida** inclui a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFPA, o Programa ProfHistória, a Secretaria de Educação do Pará (SEDUC-PA) e o corpo docente da Escola Terezinha.

Sua **divulgação** ocorrerá por meio de publicações em repositórios institucionais da UFPA, apresentação em congressos e seminários de Educação e História, compartilhamento em plataformas de formação continuada de professores (SEDUC-PA) e redes sociais acadêmicas.

O **idioma** adotado em todas as atividades e materiais é o Português.

## O autor



**MESSIAS SANTOS E SILVA**

Licenciado pleno em História pelo Campus Universitário do Baixo Tocantins (1997) e pós-graduado em Estudos Culturais da Amazônia pelo Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da mesma instituição. Em 2003, ingressou na carreira docente da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA) por meio de concurso público, estando atualmente lotado na 3ª Diretoria Regional de Educação de Abaetetuba.

Ao longo de duas décadas de atuação no componente curricular História, dedicou-se à reflexão crítica sobre as metodologias de ensino empregadas em sala de aula e as dificuldades de articulação entre o conteúdo curricular e a realidade cotidiana dos estudantes. Observou, em particular, o distanciamento crescente dos jovens em relação às abordagens tradicionais, fenômeno acentuado pela rápida introdução das tecnologias digitais no ambiente escolar.

Movido pelo compromisso com o resgate identitário dos sujeitos foco deste escopo e pela crença no potencial formativo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) se apresentam como fator propulsor para desenvolver uma pesquisa que integre ferramentas de inteligência artificial e metodologias de História Integrada. O objetivo central é reconectar os alunos ao processo de aprendizagem, valorizando suas experiências culturais locais e fortalecendo seu senso de pertencimento por meio de práticas pedagógicas mais alinhadas às demandas do século XXI.

# ÍNDICE

O AUTOR	03
APRESENTAÇÃO	05
INTRODUÇÃO	06
<u>AULA 1</u> : ÁGUAS QUE MARCAM IDENTIDADES	08
<u>AULA 2</u> : O NILO ANTIGO: TECNOLOGIA E SOCIEDADE	10
<u>AULA 3</u> : MARATAUÍRA E ECONOMIA RIBEIRINHA	12
<u>AULA 4</u> : DIÁLOGOS VISUAIS: NILO x MARATAUÍRA	14
<u>AULA 5</u> : RIOS E DESAFIOS AMBIENTAIS	16
<u>AULA 6</u> : CONSTRUINDO IDENTIDADES: O HINO E OUTRAS PRÁTICAS	18
<u>AULA 7</u> : PROJETO FINAL: PONTES ENTRE NILO E MARATAUÍRA	20
<u>AULA 8</u> : APRESENTAÇÃO E AVALIAÇÃO REFLEXIVA	22
PERSPECTIVAS DE IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL	24
PAINEL DE FERRAMENTAS DIGITAIS	25

## Apresentação

O presente PE é fruto da dissertação que investiga o potencial das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na renovação do ensino de História, articulando fundamentos legais, desafios epistemológicos e perspectivas pedagógicas com práticas inovadoras voltadas à realidade ribeirinha de Abaetetuba (PA). Parte-se da constatação de que, embora a legislação educacional brasileira reconheça o uso da tecnologia como instrumento de democratização do saber, sua aplicação no cotidiano escolar ainda enfrenta resistências teórico-metodológicas e limitações estruturais – especialmente em contextos periféricos.

No Capítulo1, mapeiam-se os dispositivos legais que regulamentam o uso das TDIC e analisam-se debates sobre a consciência histórica de nativos e imigrantes digitais, além de sistematizar pesquisas anteriores do ProfHistória sobre ferramentas digitais no ensino.

O Capítulo2 aprofunda-se nas tensões entre tradição e inovação, examinando a memória histórica local, o uso do celular em sala de aula e abordagens pedagógicas ativas em uma escola pública com restrições de infraestrutura. Por fim, o Capítulo3 propõe uma sequência didática integrada – denominada "Pontes Fluviais" – que estabelece diálogos temporais entre o Nilo antigo e o rio Maratauíra, valorizando identidades culturais, promovendo pensamento crítico e incorporando recursos de inteligência artificial para conectar o passado global à vivência amazônica.

Ao longo de oito encontros bimestrais com estudantes da 1.ª série do Ensino Médio, este produto educacional busca demonstrar como a integração de TDIC e metodologias de História Integrada pode fortalecer a formação cidadã, a preservação ambiental e o engajamento comunitário, configurando-se como um modelo replicável em outras realidades escolares.



FONTE: CANVA 2025

## Introdução

O ensino de História nos anos recentes tem sido profundamente impactado pela rápida expansão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que oferecem novos caminhos para a construção de saberes e a mediação das experiências de sala de aula. No entanto, apesar de a Base Nacional Comum Curricular e outras normativas educacionais reconhecerem o papel central da tecnologia na formação cidadã, o cotidiano pedagógico ainda se apoia majoritariamente em metodologias tradicionais, centradas no lousa-quadro e no livro didático cronológico. Em especial, nas escolas públicas periféricas da Amazônia, como a Escola Terezinha de Jesus Ferreira Lima, em Abaetetuba (PA), a infraestrutura limitada e a persistente ênfase em narrativas eurocêntricas fragilizam a capacidade de aproximar o conteúdo histórico da realidade sociocultural dos estudantes ribeirinhos.

Diante desse cenário, esta pesquisa propõe-se a articular fundamentos legais, debates epistemológicos e estratégias pedagógicas inovadoras, com o intuito de renovar o ensino de História por meio da história integrada e da apropriação crítica das TDIC.

O capítulo 1 apresenta um panorama dos dispositivos legais que regulamentam o uso das tecnologias no ensino, explora a tensão entre nativos e imigrantes digitais e revisita dissertações do ProfHistória que já experimentaram ferramentas digitais.

O capítulo 2 aprofunda as ambiguidades entre tradição e inovação em uma escola de Abaetetuba, investigando a memória histórica local, os usos do celular em sala de aula e a adoção de metodologias ativas em contextos de escassez de recursos. Esses dois primeiros momentos permitem entender as bases – teóricas, legais e práticas – sobre as quais se funda a proposta.

No capítulo 3, desenvolve-se "Pontes Fluviais": uma sequência didática bimestral para a 1.ª série do Ensino Médio que estabelece diálogos temporais entre o Egito Antigo e o rio Maratauíra. Através de oficinas de geração de imagens por inteligência artificial, mapeamentos digitais, produções audiovisuais e projetos interativos, busca-se não apenas transmitir conteúdos sobre sociedades hidráulicas, mas também valorizar a identidade ribeirinha, estimular o pensamento crítico acerca dos impactos socioambientais e fomentar um engajamento concreto com a preservação local. Essa proposta metodológica concretiza uma abordagem de História Integrada, rompendo com a linearidade cronológica tradicional e superando o eurocentrismo ao ancorar o estudo da Antiguidade na vivência local dos alunos.

Ao combinar a experiência empírica obtida em sala de aula com o arcabouço teórico-metodológico das TDIC e dos usos do passado, esta dissertação objetiva contribuir para a formação continuada de professores, oferecer um modelo replicável de sequência didática em escolas com recursos limitados e promover a inclusão cultural de uma comunidade frequentemente invisibilizada. Por meio da investigação documental, da análise de práticas e da avaliação de resultados, espera-se demonstrar que a integração crítica de tecnologias digitais no ensino de História não só enriquece a aprendizagem, mas também reforça o protagonismo estudantil e o compromisso com a sustentabilidade socioambiental.



FONTE: CANVA 2025



# Aula 1: ÁGUAS QUE MARCAM IDENTIDADES

## COMPETÊNCIAS BNCC

-Gerais:

G4 (Cultura Digital): usar tecnologias para criar e compartilhar conteúdos digitais de forma ética e criativa.

G6 (Argumentação): fundamentar argumentos em evidências históricas e socioambientais.

-Específica de História (EM13CHS101): reconhecer a historicidade de transformações socioambientais em contextos locais e globais.

## OBJETIVOS

-Apresentar o rio Maratauíra como elemento central da identidade local ribeirinha;

-Estabelecer paralelo inicial entre as funções sociais e econômicas do Maratauíra e do Nilo.

## CONTEÚDOS

-Conceito de identidade fluvial.

-Funções sociais e econômicas de rios na Antiguidade e na contemporaneidade.

## METODOLOGIA E SEQUÊNCIA

1. Abertura (10 min):

☑ Roda de conversa presencial ou em Google Meet: "Que memórias e práticas do Maratauíra vocês guardam?"

☑ Registro das ideias no Padlet, fomentando participação igualitária.

2. Exposição dialogada (30 min):

☑ Apresentação em slides (Google Slides) dos principais aspectos históricos e culturais do Maratauíra e do Nilo.

☑ Perguntas orientadoras para estimular comparações iniciais.

3. Oficina de IA (35 min):

☑ Em duplas, acesso ao Craiyon para gerar duas imagens a partir de prompts:

- "Rio Maratauíra hoje"

- "Rio Nilo na Antiguidade"

☑ Formulação colaborativa dos prompts, incentivando precisão e criatividade.

4. Compartilhamento (15 min):

☑ Upload das imagens no Google Jamboard.

☑ Comentários breves de cada dupla sobre semelhanças e diferenças percebidas, sem avaliação estética.

## RECURSOS DIGITAIS & IA (GRATUITOS)

-Craiyon (<https://www.craiyon.com>): geração de imagens a partir de texto, estimulando alfabetização visual e pensamento criativo.

-Google Jamboard (<https://jamboard.google.com>): mural colaborativo para publicação e discussão síncrona de imagens e anotações.



# Aula 1: ÁGUAS QUE MARCAM IDENTIDADES

Continuação

"PONTES FLUVIAIS"

## ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

-Critérios de observação sistemática:

- ☑ Formulação de prompt: clareza, adequação semântica e uso de termos técnicos (peso 50%).
- ☑ Argumentação no mural: qualidade das comparações iniciais entre Maratauíra e Nilo, respaldo em evidências apresentadas (peso 50%).

-Instrumento: checklist sintético aplicado pelo professor, com breve feedback oral ao fim da aula.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO E METODOLOGIA

### ☑ ABORDAGEM PEDAGÓGICA

- Metodologias ativas: aprendizagem por investigação e projetos curtos.
- Conexão teoria-prática: valorização de saberes locais e uso reflexivo de IA.

### ☑ PLATAFORMAS & FERRAMENTAS

- Craiyon: exploração de IA para representação visual histórica.
- Google Jamboard: organização de produções visuais e discussões colaborativas.
- Padlet: registro inicial de memórias e práticas dos alunos.

## 2. INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

a) Portfólio Digital (30%): Registro de todas as produções: imagens (Craiyon), comentários (Jamboard/Padlet), formulários.

b) Produtos Intermediários (20%): Entrega das imagens com prompts e justificativas nas Aulas 1-6.

c) Produto Final (30%): Desenvolvimento, nas Aulas 7-8, de recurso multimodal integrado (cartaz digital, vídeo curto ou protótipo de app).

d) Autoavaliação & Metacognição (20%): Formulário reflexivo na Aula 8, ponderando conquistas e desafios.

Todos os instrumentos utilizam rubrica prévia (níveis "Excelente / Bom / Regular / Insuficiente") com critérios claros de conteúdo histórico, criatividade, uso de tecnologia e apropriação identitária.

## 3. JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÕES

☑ Valorização identitária: reconhece o Maratauíra como objeto legítimo de estudo histórico e cultural.

☑ Pensamento crítico: desconstrói narrativas eurocêntricas ao comparar funções de rios em contextos distintos.

☑ Competências digitais: desenvolve uso consciente de IA e TDIC, alinhado à BNCC.

☑ Sustentabilidade: introduz, desde a primeira aula, reflexões sobre preservação ambiental local.

☑ Integração pesquisa-prática: gera portfólio visual que pode ser reutilizado como recurso didático na Escola Terezinha.



## Aula 2: O NILO ANTIGO: TECNOLOGIA E SOCIEDADE

### COMPETÊNCIAS BNCC

-Gerais:

G2 (Pensamento Científico): formular hipóteses a partir de fontes diversas.

G5 (Comunicação): produzir e interpretar linguagens visuais e textuais.

-Específica de História:

EM13CHS202: usar fontes históricas e tecnológicas para análise de sociedades antigas.

### OBJETIVOS

-Analisar mapas e infográficos do Nilo para identificar práticas de navegação e irrigação;

-Identificar inovações tecnológicas egípcias relacionadas ao aproveitamento do rio.

### CONTEÚDOS

-Sistemas de irrigação e transporte fluvial no Egito Antigo.

-Fontes cartográficas (mapas) e iconográficas (ilustrações, relevos).

### METODOLOGIA E SEQUÊNCIA

1. Revisão rápida (10 min):

☑ Recapitulação dos principais usos do Maratauíra, registrados no Padlet (Aula 1).

2. Leitura orientada (30 min):

☑ No Google Classroom, acesso a infográficos em PDF e vídeos de até 5min no YouTube Edu sobre o Nilo.

☑ Leituras em duplas, com anotações de aspectos técnicos (canalização, embarcações).

3. Análise guiada (35 min):

☑ Em grupos de 4, preenchem Google Forms com questões específicas:

I. Quais técnicas de irrigação permitiam o cultivo das margens do Nilo?

II. Como os egípcios adaptaram embarcações para transporte de pessoas e mercadorias?

☑ Cada grupo formula uma hipótese e cita evidência visual.

4. Discussão plenária (15 min):

☑ Cada grupo apresenta sua hipótese (2 min) e evidência.

☑ Professor complementa com exemplos de relevos e mapas antigos, projetados em tela.

### RECURSOS DIGITAIS & IA (GRATUITOS)

-Google Classroom: central de materiais e links para infográficos e vídeos.

-YouTube Edu: acesso a vídeos curtos sobre tecnologia do Egito Antigo.

-Google Forms: coleta colaborativa de respostas e hipóteses.



## Aula 2: O NILO ANTIGO: TECNOLOGIA E SOCIEDADE

### ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

-Instrumento: respostas no Google Forms.

-Critérios de Avaliação Detalhados:

- Compreensão histórica (40%): pertinência das respostas frente aos infográficos.
- Formulação de hipótese (30%): clareza na proposição e vínculo com fontes.
- Uso de evidências visuais (20%): correlação entre imagem e argumento.
- Colaboração em grupo (10%): participação equilibrada na construção do Formulário.

### 1. FUNDAMENTAÇÃO E METODOLOGIA

#### ☒ ABORDAGEM PEDAGÓGICA

- Metodologias ativas: aprendizagem baseada em fontes e projetos colaborativos.
- Investigação histórica: uso de infográficos e vídeos como fontes primárias didáticas.

#### ☒ PLATAFORMAS & FERRAMENTAS

- Google Classroom: organização de roteiros, compartilhamento de PDFs e vídeos.
- YouTube Edu: exposições curtas que facilitam a compreensão de técnicas antigas.
- Google Forms: ferramenta de investigação colaborativa e registro de hipóteses.

### 2. INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

- Portfólio Digital (30%): Registro de capturas de tela dos infográficos assistidos e do Formulário preenchido.
- Produtos Intermediários (20%): Preenchimento e envio do Google Forms nas Aulas 1–6, incluindo este Formulário sobre o Nilo.
- Produto Final (30%): Nas Aulas 7–8, utilização dos dados coletados para elaboração de recurso multimodal.
- Autoavaliação & Metacognição (20%): Formulário reflexivo na Aula 8, avaliando engajamento e aprendizagem nesta atividade.

Todos os instrumentos seguem rúbrica prévia ("Excelente / Bom / Regular / Insuficiente") com critérios de conteúdo histórico, criatividade, uso de tecnologia e apropriação identitária.

### 3. JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÕES

- ☒ Valorização identitária: conecta práticas egípcias a realidades ribeirinhas, mostrando analogias históricas.
- ☒ Pensamento crítico: desenvolve competências de formulação de hipóteses e análise de fontes.
- ☒ Competências digitais: apropriação de TDIC (Classroom, Forms, YouTube) como ambientes de investigação.
- ☒ Sustentabilidade: discute gestão das águas como tecnologia milenar, incentivando reflexões ambientais.
- ☒ Integração pesquisa-prática: acúmulo de evidências para uso no produto final, incentivando transferência de aprendizagem.



## Aula 3: MARATAUÍRA E ECONOMIA RIBEIRINHA

### COMPETÊNCIAS BNCC

-Gerais:

G1 (Conhecimento): relacionar conceitos históricos a realidades locais.

G6 (Argumentação): fundamentar explicações em evidências e dados.

-Específica de História:

EM13CHS101: reconhecer a historicidade de transformações socioambientais em contextos locais e globais.

### OBJETIVOS

-Mapear usos econômicos do rio Maratauíra (extrativismo, transporte).

-Identificar os principais atores sociais da economia ribeirinha.

### CONTEÚDOS

-Triangulação produtiva local (extrativismo de açaí, agricultura familiar, agroindústria).

-Modalidades de embarcação: canoa de madeira, batelão, rabeta.

### METODOLOGIA E SEQUÊNCIA

1. Brainstorming (10 min):

☑ No Padlet, cada aluno lista produtos e serviços que chegam à cidade por meio do rio Maratauíra.

2. Miniaula expositiva (30 min):

☑ Professor projeta imagens de feiras ribeirinhas, estaleiros e embarcações locais, comentando funções econômicas.

3. Oficina de mapeamento (40 min):

☑ Em duplas, acessam Google MyMaps (conta gratuita) e inserem marcadores em Abaetetuba:

ü Locais de pesca artesanal;

ü Feiras e mercados flutuantes;

ü Estaleiros e pontos de fabricação de embarcações.

☑ Cada marcador deve ter título, breve descrição e foto (opcional).

4. Feedback (10 min):

☑ Cada dupla compartilha um dos marcadores criados, explicando a escolha e a relevância para a economia ribeirinha.

### RECURSOS DIGITAIS & IA (GRATUITOS)

-Padlet (<https://padlet.com>): criação de nuvem de ideias colaborativa.

-Google MyMaps (<https://www.google.com/mymaps>): mapeamento colaborativo de territórios e rotas.



## Aula 3:

Continuação

# MARATAUÍRA E ECONOMIA RIBEIRINHA

### ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

-Critérios de Avaliação Sistemáticos

1. Relevância dos locais mapeados (40%): pertinência dos marcadores frente à economia ribeirinha.
  2. Coerência da justificativa (30%): clareza na explicação da escolha do ponto e seu papel econômico.
  3. Precisão técnica (20%): uso correto de termos históricos e geográficos.
  4. Colaboração em dupla (10%): participação equilibrada e cumprimento dos prazos.
- Instrumento: rubrica compartilhada, aplicada pelo professor durante as apresentações de feedback.

### 1. FUNDAMENTAÇÃO E METODOLOGIA

#### ▣ ABORDAGEM PEDAGÓGICA

- Metodologias ativas: aprendizagem baseada em projetos e investigação de campo virtual.
- Conexão local-global: estudo de economias fluviais em diálogo com práticas egípcias (Aulas 1-2), reforçando a História integrada.

#### ▣ PLATAFORMAS & FERRAMENTAS

- Padlet: registro rápido de informações iniciais e ativação de saberes prévios.
- Google My Maps: construção de mapa interativo para análise espacial e socioeconômica.

### 2. INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

- a) Portfólio Digital (30%) Compilação de entradas no Padlet, capturas de tela do MyMaps e justificativas em documento compartilhado.
- b) Produtos Intermediários (20%): Entregas de marcadores e descrições nas Aulas 1-6, incluindo este mapeamento.
- c) Produto Final (30%): Nas Aulas 7-8, uso dos mapas e dados coletados para criar um recurso multimodal (cartaz digital, vídeo ou app).
- d) Autoavaliação & Metacognição (20%): Formulário reflexivo na Aula 8, ponderando sobre o aprendizado e os desafios da oficina de mapeamento.

Todos os instrumentos utilizam rubrica prévia ("Excelente / Bom / Regular / Insuficiente") com critérios de conteúdo histórico, criatividade, uso de tecnologia e apropriação identitária.

### 3. JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÕES

- ▣ Valorização identitária: estudantes reconhecem a economia ribeirinha como parte essencial de sua história local.
- ▣ Pensamento crítico: mapeamento espacial promove reflexão sobre desigualdades e fluxos econômicos.
- ▣ Competências digitais: desenvolvem proficiência em ferramentas de mapeamento colaborativo.
- ▣ Sustentabilidade: identifica práticas econômicas compatíveis com preservação ambiental do Maratauíra.
- ▣ Integração pesquisa-prática: produto (mapa) pode ser utilizado pela comunidade escolar para planejar atividades e sensibilizar sobre a economia local.

## Aula 4: DIÁLOGOS VISUAIS: NILO x MARATAUIRA

### COMPETÊNCIAS BNCC

-Gerais:

G4 (Cultura Digital): usar ferramentas digitais para criação e edição de conteúdo visual.

G8 (Autonomia e Iniciativa): propor e implementar soluções criativas com base em tecnologias.

-Específica de História:

EM13CHS202: usar fontes históricas e tecnológicas para análise de sociedades antigas.

### OBJETIVOS

-Produzir colagens visuais que estabeleçam analogias entre cenas egípcias do Nilo e ribeirinhas do Maratauíra.

-Empregar ferramentas de IA para reforçar metáforas e comparações históricas.

### CONTEÚDOS

-Metáforas fluviais como recurso interpretativo.

-Ferramentas de edição digital colaborativa.

### METODOLOGIA E SEQUÊNCIA

1. Revisão de conceitos (10 min):

☑ Rápida retomada dos conceitos de identidade fluvial, usos sociais e econômicos de rios (Aulas 1–3).

2. Demonstração de ferramenta (20 min):

☑ Professor apresenta o Canva (versão gratuita): importação de imagens, uso de camadas, inserção de texto e legendas.

3. Prática guiada (40 min):

☑ Em duplas, recuperam as duas imagens geradas no Craiyon (Aula 1).

☑ No Canva, montam colagem que combine elementos de ambas as imagens, adicionando legendas curtas (1–2 frases) que explicitem a analogia entre funções sociais dos rios (por ex.: "Navegação sagrada → Transporte de pessoas").

4. Exposição (20 min):

☑ Cada dupla projeta sua colagem e aponta, em até 3 minutos, a metáfora fluvial identificada.

### RECURSOS DIGITAIS & IA (GRATUITOS)

-Canva (<https://www.canva.com>): edição e montagem de colagens visuais.

-Craiyon (<https://www.craiyon.com>): geração prévia de imagens por IA.

-Google Drive (<https://drive.google.com>): armazenamento e compartilhamento dos arquivos de colagem.



## Aula 4:

Continuação

# DIÁLOGOS VISUAIS: NILO x MARATAUIRA

### ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

-Critérios de Avaliação e Pesos:

1. Criatividade visual (30%) – originalidade na combinação de imagens e no design da colagem.
2. Coerência das legendas (30%) – qualidade interpretativa das analogias, fundamentadas em aspectos históricos e socioambientais.
3. Domínio técnico (20%) – uso adequado de camadas, textos e exportação no Canva.
4. Colaboração em dupla (20%) – participação equilibrada na montagem e apresentação.

-Instrumento: rubrica previamente compartilhada, com níveis "Excelente / Bom / Regular / Insuficiente" e descritores claros para cada critério.

### 1. FUNDAMENTAÇÃO E METODOLOGIA

#### ☒ ABORDAGEM PEDAGÓGICA

-Metodologias ativas e criativas: valorização da linguagem visual como meio de compreensão histórica.

-Conexão interdisciplinar: articulação de História, Artes e Tecnologia, promovendo múltiplas linguagens.

#### ☒ PLATAFORMAS & FERRAMENTAS

-Canva: ferramenta principal para edição de imagem e composição visual.

-Craiyon: suporte de IA para geração de imagens históricas e contemporâneas.

-Google Drive: repositório único para salvar e compartilhar colagens.

### 2. INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

a) Portfólio Digital (30%): Registro de todas as colagens e legendas no Google Drive, organizado em pasta compartilhada.

b) Produtos Intermediários (20%): Entrega das colagens parciais (Aulas 1–6), incluindo imagens geradas e legendas iniciais.

c) Produto Final (30%): Na Aula 7–8, incorporação destas colagens em um recurso multimodal (cartaz digital, vídeo ou app).

d) Autoavaliação & Metacognição (20%): Formulário reflexivo na Aula 8 sobre o processo de criação, uso de IA e aprendizagens visuais.

Todos os instrumentos utilizam rubrica prévia com níveis de desempenho e critérios de conteúdo histórico, criatividade, tecnologia e apropriação identitária.

### 3. JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÕES

☒ Valorização identitária: reforça a identidade local ao comparar práticas ribeirinhas com modelos históricos globais.

☒ Pensamento crítico: estimula análise simbólica de paisagens e metáforas históricas.

☒ Competências digitais: apropriação de ferramentas de edição e IA, alinhadas à BNCC.

☒ Sustentabilidade: conscientização sobre o papel dos rios, integrando olhar estético e socioambiental.

☒ Integração pesquisa-prática: colagens podem compor futura exposição ou publicação online do projeto.

## Aula 5: RIOS E DESAFIOS AMBIENTAIS

### COMPETÊNCIAS BNCC

-Gerais:

G3 (Pensamento Crítico): avaliar impactos socioambientais a partir de fontes diversas.

G6 (Argumentação): fundamentar argumentos em evidências e dados.

-Específica de História:

EM13CHS303: analisar desafios ambientais a partir de fontes múltiplas.

### OBJETIVOS

-Refletir sobre as alterações ambientais no rio Maratauíra e sobre o ciclo de cheias do Nilo.

-Construir uma linha do tempo comparativa dos eventos de cheia e seus impactos.

### CONTEÚDOS

-Impactos de barragens (represamento) e de cheias sazonais em rios.

-Conceito de sustentabilidade e gestão dos recursos hídricos.

### METODOLOGIA E SEQUÊNCIA

1. Leitura rápida (15 min):

☑ Em duplas, leitura de artigo ou reportagem em PDF (exemplo: impactos das barragens no rio Tocantins).

2. Discussão em duplas (20 min):

☑ Pergunta-guia: "O que muda na vida ribeirinha quando o rio é represado ou quando transborda?"

☑ Registro das ideias em notas colaborativas no Google Classroom.

3. Produção de linha do tempo (35 min):

o Em duplas, acesso à plataforma Timeline JS (versão gratuita).

☑ Criação de eventos para:

§ "Cheias do Nilo" (p. ex. inundação anual, festivais agrícolas);

§ "Períodos de cheia do Maratauíra" (época de vazante e cheia, impactos locais).

☑ Cada evento deve conter data (mês/ano), breve descrição histórica e uma imagem (ícone ou foto).

4. Compartilhamento (20 min):

☑ Duplas colam o link de seu timeline no mural do Google Classroom e comentam brevemente.

### RECURSOS DIGITAIS & IA (GRATUITOS)

-Timeline JS (<https://timeline.knightlab.com>): plataforma gratuita para construção de linhas do tempo interativas.

-Google Classroom (<https://classroom.google.com>): ambiente para compartilhamento de materiais e links de timelines.

-PDF de reportagem: exemplo: "impactos das barragens no rio Tocantins" (fornecido pelo professor).



## Aula 5: RIOS E DESAFIOS AMBIENTAIS

Continuação

### ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

-Critérios de Avaliação:

1. Clareza das descrições (40%) – precisão na explicação dos eventos de cheia e seus efeitos.
  2. Pertinência dos eventos escolhidos (30%) – relevância histórica e socioambiental dos marcos temporais.
  3. Qualidade visual (20%) – uso adequado de imagens e organização do timeline.
  4. Colaboração em dupla (10%) – equilíbrio na divisão de tarefas e no upload do projeto.
- Instrumento: rubrica compartilhada com descritores para cada nível de desempenho.

### 1. FUNDAMENTAÇÃO E METODOLOGIA

- ABORDAGEM PEDAGÓGICA

-Aprendizagem baseada em projetos e fontes múltiplas, estimulando o pensamento crítico sobre sustentabilidade.

☑ PLATAFORMAS & FERRAMENTAS

-Timeline JS: construção de sequência temporal que articula informação e visualizações.

-Google Classroom: gestão de materiais, distribuição de PDFs e coleta de links de timelines.

### 2. INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

a) Portfólio Digital (30%): Inclusão do PDF lido, capturas de tela do Timeline JS e justificativas no portfólio.

b) Produtos Intermediários (20%): Entrega dos timelines parciais (Aulas 1–6), incluindo este comparativo de cheias.

c) Produto Final (30%): Nas Aulas 7–8, uso das linhas do tempo para compor recurso multimodal (cartaz, vídeo ou app).

d) Autoavaliação & Metacognição (20%): Formulário reflexivo na Aula 8, avaliando o processo de pesquisa e criação do timeline.

Todos seguem rubrica prévia ("Excelente / Bom / Regular / Insuficiente") com critérios de conteúdo histórico, criatividade, uso de tecnologia e apropriação identitária.

### 3. JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÕES

☑ Valorização identitária: comparação enriquece a percepção do Maratauíra como patrimônio ambiental.

☑ Pensamento crítico: análise de impactos ambientais e compreensão de sustentabilidade histórica.

☑ Competências digitais: uso de Timeline JS e Classroom para mapear processos temporais.

☑ Sustentabilidade: desenvolve consciência sobre gestão de recursos hídricos e seus efeitos sociais.

☑ Integração pesquisa-prática: timelines poderão ser exibidos na escola como ferramenta de sensibilização.



## Aula 6: CONSTRUINDO IDENTIDADES: O HINO E OUTRAS PRÁTICAS

### COMPETÊNCIAS BNCC

-Gerais:

G5 (Comunicação): produzir e interpretar diferentes linguagens, incluindo musical e visual.

G6 (Argumentação): fundamentar interpretações em evidências textuais e sonoras.

-Específica de História:

EM13CHS204: compreender símbolos culturais na formação de identidades.

### OBJETIVOS

-Analisar o Hino de Abaetetuba como símbolo identitário de uma comunidade ribeirinha.

-Criar coletivamente um recurso audiovisual que articule o hino à experiência fluvial.

### CONTEÚDOS

-Função simbólica de hinos em contextos cívicos e comunitários.

-Interpretação de letra e melodia como veículos de valores culturais.

### METODOLOGIA E SEQUÊNCIA

1. Escuta ativa (5 min):

☑ Reprodução do áudio do Hino de Abaetetuba via YouTube, volume moderado.

2. Leitura compartilhada (10 min):

☑ Distribuição de um extrato impresso ou digital da letra, com glossário de termos regionais e simbólicos.

☑ Leitura em voz alta, alternando estrofes entre alunos para envolvimento coletivo.

3. Roda de interpretação (25 min):

☑ No Padlet, cada aluno anota até três valores ou símbolos identificados no hino (ex.: "trabalho", "união", "rio").

☑ Discussão breve das entradas para consolidar percepção de valores comuns.

4. Oficina audiovisual (20 min):

- Em trios, acesso ao Soundtrap (gratuito).

☑ Cada trio:

1. Importa um trecho de gravação livre de sons do Maratauíra (água corrente, barcos);

2. Cria um remix de 30s combinando o hino e sons do rio;

3. Insere recitação de um verso emblemático do hino, gravado via microfone do dispositivo.

5. Apresentação (30 min):

☑ Cada trio reproduz seu remix (30s) para a turma.

☑ Comentário rápido do trio sobre o símbolo que pretendem reforçar.

### RECURSOS DIGITAIS & IA (GRATUITOS)

-YouTube: fonte do áudio oficial do Hino de Abaetetuba.

-Padlet: nuvem colaborativa para registro de interpretações.

-Soundtrap: estúdio de áudio online para criação de remix e gravação de recitais.



## Aula 6:

Continuação

# CONSTRUINDO IDENTIDADES: O HINO E OUTRAS PRÁTICAS

### ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

-Critérios de observação sistemática:

☑ Formulação de prompt e uso de termos técnicos (peso 50%).

☑ Habilidades demonstradas na oficina (peso 50%).

-Instrumento: checklist sintético aplicado pelo professor, com breve feedback oral ao fim da aula.

### 1. FUNDAMENTAÇÃO E METODOLOGIA

#### ☑ ABORDAGEM PEDAGÓGICA

-Aprendizagem baseada em projetos (ABP): criação de produto audiovisual coletivo.

-Conexão arte-história: uso de música e som para explorar símbolos culturais.

#### ☑ PLATAFORMAS & FERRAMENTAS

-YouTube: fonte de material áudio.

-Padlet: coleta de dados interpretativos.

-Soundtrap: ambiente colaborativo de edição e gravação sonora.

### 2. INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

a) Portfólio Digital (30%): Registro no Google Drive das capturas de tela do Padlet, do arquivo de áudio remixado e do trecho recitado.

b) Produtos Intermediários (20%): Entradas do Padlet (valores e símbolos) nas Aulas 1-6.

c) Produto Final (30%): Remix audiovisual com hino, sons do rio e recitação de versos, entregue via link do Soundtrap.

d) Autoavaliação & Metacognição (20%): Formulário reflexivo na Aula 8, analisando o processo de criação e sua relação com identidade.

Todos seguem rubrica prévia ("Excelente / Bom / Regular / Insuficiente") com critérios de conteúdo histórico, criatividade, apropriação identitária e uso de tecnologia.

### 3. JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÕES

☑ Valorização identitária: fortalece vínculo afetivo com símbolos locais.

☑ Pensamento crítico e argumentação: análise semiótica de letra e melodia.

☑ Competências digitais: uso de estúdio de áudio online e plataformas colaborativas.

☑ Sustentabilidade cultural: reutilização criativa de sons locais e hino comunitário.

☑ Integração pesquisa-prática: produto audiovisual pode compor atividades cívicas na escola.

## Aula 7: PROJETO FINAL: PONTES ENTRE NILO E MARATAUIRA

### COMPETÊNCIAS BNCC

-Gerais:

G8 (Autonomia e Iniciativa): planejar e executar projetos usando tecnologias.

G10 (Responsabilidade e Cidadania): propor soluções concretas para preservação ambiental.

-Específica de História:

EM13CHS303: analisar desafios ambientais e suas interfaces históricas a partir de fontes e tecnologias digitais.

### OBJETIVOS

-Consolidar as aprendizagens das aulas anteriores em um produto digital interdisciplinar.

-Utilizar IA e TDIC de forma integrada para comunicar analogias histórico-ambientais e propostas de ação cidadã.

### CONTEÚDOS

-Síntese de analogias entre práticas fluviais egípcias e ribeirinhas.

-Metodologias de ensino inovadoras para produção de recursos digitais interativos.

### METODOLOGIA E SEQUÊNCIA

1. Entrega de desafio (15 min):

- O professor apresenta a missão: "Criar um pôster digital interativo que associe uma prática histórica egípcia fluvial a uma prática ribeirinha local, incluindo uma proposta de ação cidadã para preservação ambiental."

2. Planejamento (20 min):

☑ Em grupos de 3–4, abrem um Google Docs compartilhado e definem:

☑ Tema central e subtemas;

☑ Paleta de recursos visuais (imagens de IA, ícones, fotos locais);

☑ Estrutura textual (títulos, legendas, chamada para a ação).

3. Produção (40 min):

☑ Escolhem entre Genially ou Canva (versões gratuitas), e:

☑ Inserem imagens geradas em Craiyon ou por Stability AI (via Hugging Face);

☑ Compoem textos explicativos (máximo 150 palavras) articulando analogias;

☑ Incorporam link ou QR code para o remix do hino produzido no Soundtrap (Aula 6).

4. Revisão entre pares (15 min):

☑ Cada grupo troca o link do pôster no Google Docs de outro grupo e fornece feedback rápido:

☑ Coerência histórica;

☑ Clareza da analogia;

☑ Viés crítico-social e sugestão de ação.

**Aula 7:**  
Continuação

# PROJETO FINAL: PONTES ENTRE NILO E MARATAUIRA

"PONTES FLUVIAIS"

## RECURSOS DIGITAIS & IA (GRATUITOS)

- Genially (<https://www.genial.ly>): criação de pôsteres interativos.
- Canva (<https://www.canva.com>): design gráfico colaborativo.
- Craiyon (<https://www.craiyon.com>) / Stability AI (Hugging Face): geração de imagens por IA.
- Google Docs (<https://docs.google.com>): roteirização, colaboração e troca de feedback.

## AValiação formativa

Feedback de pares baseado em critérios:

- a) Coerência histórica (40%) – precisão das analogias entre práticas fluviais.
- b) Criatividade visual e textual (30%) – originalidade no uso de IA e organização do pôster.
- c) Viés crítico-social (20%) – clareza da proposta de ação cidadã e sustentabilidade.
- d) Uso colaborativo da tecnologia (10%) – eficiência no trabalho em Google Docs e na plataforma escolhida.

O retorno deve ser registrado no próprio Google Docs, com observações objetivas de cada critério.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO E METODOLOGIA

### ABORDAGEM PEDAGÓGICA

- Aprendizagem baseada em projetos (PBL): os estudantes sintetizam conhecimentos prévios em um artefato digital.
- Integração interdisciplinar: articulação entre História, Tecnologias Digitais e Educação para Cidadania.

### PLATAFORMAS & FERRAMENTAS

- Genially/Canva: prototipagem rápida de recursos interativos.
- Craiyon/Stability AI: estímulo à criação de imagens que concretizam analogias simbólicas.
- Google Docs: gerenciamento colaborativo de texto e feedback.

## 2. INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

- a) Portfólio Digital (30%): Pasta no Google Drive com: roteiro (Docs), imagens de IA (Craiyon/Stability AI) e pôster final.
- b) Produtos Intermediários (20%): Roteiro de planejamento e esboços iniciais (Aulas 1–6).
- c) Produto Final (30%): Pôster digital interativo que sintetiza analogias e sugere ação cidadã.
- d) Autoavaliação & Metacognição (20%): Formulário reflexivo na Aula 8 avaliando autonomia, uso de tecnologias e impacto social da proposta.

Todos os instrumentos utilizam rubrica prévia ("Excelente / Bom / Regular / Insuficiente") com critérios detalhados para conteúdo histórico, criatividade, apropriação identitária e uso de tecnologia.

## 3. JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÕES

- ☑ Valorização identitária: reforça o vínculo entre saberes locais e contextos globais históricos.
- ☑ Pensamento crítico e cidadania: fomenta a proposição de ações concretas de sustentabilidade.
- ☑ Competências digitais: consolida habilidades em IA, plataformas interativas e colaboração online.
- Sustentabilidade: desenvolve propostas de preservação ambiental fundamentadas em conhecimento histórico.
- Integração pesquisa-prática: o pôster pode ser exibido em eventos escolares ou no site da comunidade.



## Aula 8: APRESENTAÇÃO E AVALIAÇÃO REFLEXIVA

### COMPETÊNCIAS BNCC

-G5 (Comunicação): expressar-se de modo claro em apresentações orais e escritas.

G7 (Autoconhecimento e Gestão de Emoções): avaliar criticamente o próprio processo de aprendizagem.

1. Específica de História:

EM13CHS304: aplicar metodologias de ensino inovadoras em contextos reais.

### OBJETIVOS

-Apresentar coletivamente os produtos digitais (Genially/Canva) criados nas aulas anteriores.

-Refletir em grupo sobre aprendizagens, uso de IA e impactos sociais do projeto.

### CONTEÚDOS

-Técnicas de apresentação de recursos digitais interativos.

-Práticas de autoavaliação e metacognição em projetos históricos.

### METODOLOGIA E SEQUÊNCIA

1. Apresentações (45 min):

☑ Cada grupo dispõe de 5 min para exibir seu Genially ou Canva, destacando:

§ Analogias históricas entre Nilo e Maratáuíra;

§ Proposta de ação social/ambiental.

2. Roda de reflexão (10 min):

☑ Uso de perguntas-guia para discussão:

1. O que aprendemos sobre rios e identidade?

2. Como a IA auxiliou na construção do conhecimento?

3. Que ação social ou ambiental sugerimos para nossa comunidade?

☑ Anotações colaborativas em Google Docs ou Padlet.

3. Autoavaliação (25 min):

☑ Preenchimento de Google Forms com perguntas sobre:

- Nível de engajamento nas atividades;
- Principais dificuldades e conquistas;
- Sugestões para melhorar o processo.

### RECURSOS DIGITAIS & IA (GRATUITOS)

-Genially (<https://www.genial.ly>): apresentação interativa dos projetos finais.

-Canva (<https://www.canva.com>): alternativa para exibição dos pôsteres digitais.

-Google Forms (<https://forms.google.com>): instrumento de autoavaliação e metacognição.

-Google Docs/Padlet: registro das reflexões coletivas.



# Aula 8: APRESENTAÇÃO E AVALIAÇÃO REFLEXIVA

## ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

a) Apresentações orais (50%):

- ☑ Conteúdo histórico (20 pts): precisão das analogias e contextualização.
- ☑ Uso de IA e TDIC (15 pts): integração criativa de ferramentas digitais.
- ☑ Proposta de ação (10 pts): viabilidade e impacto social/ambiental.
- ☑ Clareza e expressão (5 pts): comunicação oral e domínio do recurso.

b) Reflexão coletiva (30%):

- ☑ Qualidade das contribuições individuais às perguntas-guia.
- ☑ Evidência de pensamento crítico e autoconhecimento.

c) Autoavaliação (20%):

- ☑ Profundidade e honestidade nas respostas do Formulário.

d) Participação geral (G7) (10%):

- ☑ Engajamento nas dinâmicas de roda e apoio aos colegas.

Critérios de desempenho: rubrica com níveis "Excelente / Bom / Regular / Insuficiente" para cada item acima.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO E METODOLOGIA

### ☑ ABORDAGEM PEDAGÓGICA

-Avaliação formativa e somativa integrada: mistura apresentação de produtos, reflexão metacognitiva e feedback coletivo.

-Aprendizagem reflexiva: autoconhecimento sobre estratégias de uso de IA e TDIC em Educação Histórica.

### ☑ PLATAFORMAS & FERRAMENTAS

-Genially/Canva: exibição profissional de resultados.

-Google Forms: coleta estruturada de autoavaliações.

-Google Docs/Padlet: registro colaborativo de insights e conclusões.

## 2. INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

a) Portfólio Digital (30%): Conjunto de artefatos: pôster interativo (Aula 7), colagens (Aula 4), áudios (Aula 6), mapas e timelines (Aulas 3 e 5).

b) Produtos Intermediários (20%): Registros no Padlet, Jamboard, Google Forms, MyMaps e Timeline JS nas Aulas 1–6.

c) Produto Final (30%): Pôster digital interativo (Aula 7) e apresentações em Genially/Canva (Aula 8).

d) Autoavaliação & Metacognição (20%): Formulário reflexivo respondido ao final da Aula 8.

Cada instrumento avaliado por rubrica prévia com descritores claros para "Conteúdo histórico", "Criatividade", "Uso de tecnologia" e "Apropriação identitária".

## 3. JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÕES

☑ Valorização identitária: consolida o reconhecimento da cultura ribeirinha como patrimônio histórico vivo.

☑ Pensamento crítico: promove análise reflexiva do uso de IA e das metodologias adotadas.

☑ Competências digitais: reforça autonomia no manuseio de plataformas interativas.

☑ Integração pesquisa-prática: materiais gerados (pôsteres, apresentações, reflexões) podem ser compartilhados com a comunidade escolar e extrapolar a sala de aula.

## Perspectivas de impacto do Produto Educacional

Espera-se que o produto educacional "Pontes Fluviais" promova impactos significativos em múltiplos níveis de aprendizagem e interação escolar. Em primeiro lugar, prevê-se a potencialização da identidade local: ao estabelecer analogias entre o Nilo Antigo e o rio Maratauíra, os estudantes ribeirinhos passam a reconhecer o seu próprio território como palco legítimo de produção de saber histórico, favorecendo o sentimento de pertencimento e a valorização dos saberes comunitários.

No plano cognitivo, espera-se o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, uma vez que as atividades propostas - geração de imagens por IA, elaboração de timelines comparativas, análise semiótica do hino municipal e produção de pôsteres interativos - obrigam o aluno a confrontar diferentes fontes, construir hipóteses, argumentar e revisar suas próprias conclusões. Esse processo de investigação estimula a apropriação de conceitos historiográficos, como recepção, usos do passado e temporalidades não lineares, contribuindo para uma compreensão mais complexa dos fenômenos históricos e socioambientais.

Em termos de competências digitais, o uso integrado de plataformas como Craiyon, Canva, Genially, Soundtrap e Timeline JS desenvolve não apenas a familiaridade técnica com ferramentas de IA e TDIC, mas também a capacidade de selecionar, avaliar e combinar recursos digitais de modo crítico e criativo. Esse domínio instrumental, alinhado às competências gerais da BNCC, prepara os estudantes para interagir de forma autônoma e responsável em contextos que demandam letramento digital avançado.

Do ponto de vista pedagógico, o produto funciona como um modelo de História Integrada e de metodologias ativas, mostrando ao professor caminhos viáveis para articular conteúdos globais e locais, rompendo o silenciamento de narrativas periféricas e superando o eurocentrismo. A implementação sistemática em oito aulas demonstra a viabilidade de sequências didáticas contextualizadas, que podem ser replicadas ou adaptadas em outras escolas com realidades semelhantes.

Finalmente, no âmbito social e comunitário, o produto deverá fortalecer o diálogo entre escola e comunidade, estimulando projetos de extensão, exposições comunitárias ou publicações digitais que difundam os resultados obtidos. Esse efeito ampliado contribui para a democratização do conhecimento histórico, inscrevendo o jovem ribeirinho como produtor ativo de sua própria história e fortalecendo o compromisso coletivo com a preservação ambiental e a cidadania local.

Em síntese, "Pontes Fluviais" tem o potencial de articular investigação acadêmica, inovação tecnológica e práticas pedagógicas contextualizadas, gerando ganhos duradouros na formação crítica, digital e identitária dos alunos e oferecendo um referencial metodológico para a renovação do ensino de História em contextos de periferia ribeirinha.

## PAINEL DE FERRAMENTAS DIGITAIS



Abaixo você encontra, de forma interativa, ícones e links diretos para todas as plataformas e IAs utilizadas no desenvolvimento deste produto. Basta clicar no nome ou no ícone para acessar cada ferramenta.

FERRAMENTA	ÍCONE	ACESSO
Craiyon	<b>craiyon</b>	<a href="https://www.craiyon.com">https://www.craiyon.com</a>
Canva	<b>Canva</b>	<a href="https://www.canva.com">https://www.canva.com</a>
Genially	<b>genially</b> EDUCATION	<a href="https://www.genial.ly">https://www.genial.ly</a>
Soundtrap	<b>Soundtrap</b>	<a href="https://www.soundtrap.com">https://www.soundtrap.com</a>
Padlet	<b>padlet</b>	<a href="https://padlet.com">https://padlet.com</a>
Google Jamboard	<b>Jamboard</b>	<a href="https://jamboard.google.com">https://jamboard.google.com</a>
Google My Maps	<b>Google My Maps</b>	<a href="https://www.google.com/mymaps">https://www.google.com/mymaps</a>
Timeline JS	<b>Timeline</b> <sup>JS</sup>	<a href="https://timeline.knightlab.com">https://timeline.knightlab.com</a>
Google Classroom	<b>Google Classroom</b>	<a href="https://classroom.google.com">https://classroom.google.com</a>
Google Forms	<b>Google Forms</b>	<a href="https://forms.google.com">https://forms.google.com</a>
Google Docs	<b>Google Docs</b>	<a href="https://docs.google.com">https://docs.google.com</a>
YouTube Edu	<b>EDU</b>	<a href="https://www.youtube.com/education">https://www.youtube.com/education</a>